

Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el Modelo de Calidad de la Situación Educativa

Laura Abellán Roselló¹; Clara Isabel Fernández Rodicio²

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Septiembre 2022 / Aceptado: Octubre 2022

Resumen. El Modelo de Calidad de la Situación Educativa, en adelante MOCSE, es un modelo de instrucción que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la motivación es el eje central y la satisfacción se encuentra en su última etapa. El objetivo del presente estudio se centra en examinar la satisfacción de la actividad docente a través del alumnado, midiendo las acciones que son responsabilidad del profesorado y de los mismos estudiantes, así como si existen diferencias en la satisfacción según el género y la universidad en la que estudian. La muestra está compuesta por 206 estudiantes universitarios (40.6% hombres y 59.4% mujeres), matriculados en distintas universidades españolas (38.3% Universitat Jaume I, 34% Universidad de Valencia y 27.7% Universidad de Vigo). Los datos fueron recogidos mediante el Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ). Se utilizó el paquete estadístico SPSS 25.00. Se realizó un alfa de Cronbach para evaluar el cuestionario, además de un análisis de correlación lineal de Pearson, T de Student, ANOVA de un factor y análisis de regresión lineal simple para medir el objetivo principal propuesto. Los resultados mostraron que existe relación entre la satisfacción por las acciones realizadas por los docentes y las acciones realizadas por el alumnado. Se encontró escasa diferencia entre la percepción que los hombres y las mujeres tienen en las variables medidas, aunque sí existen diferencias significativas en la satisfacción, según la Universidad en la que el alumnado se encuentra matriculado. Por último, las dimensiones estudiadas se mostraron como fuertes predictores de la satisfacción de la actividad docente. Se concluye que los datos empíricos obtenidos proporcionan la base para diseñar proyectos docentes efectivos aumentando los resultados de la satisfacción del alumnado universitario.

Palabras clave: satisfacción alumnado, satisfacción docente, contexto universitario, métodos de enseñanza

[en] Analysis of teaching satisfaction measured by the student in university contexts following the Educational Situation Quality Model

Abstract. The Quality Model of Educational Situation, hereafter MOCSE, is an instructional model that understands the teaching-learning process in which motivation is the central axis and satisfaction is at its last stage. The objective of the present study focuses on examining satisfaction with teaching activity through the student body by measuring the actions that are the responsibility of teacher and students themselves, as well as whether there are differences in satisfaction according to gender and the university in which they study. The sample consisted of 206 university students (40.6% male and 59.4% female), enrolled in different Spanish universities (38.3% Jaume I University, 34% University of Valencia and 27.7% University of Vigo). Data were collected using the Student Satisfaction Questionnaire (MOCSE-SSPQ). The SPSS 25.00 statistical package was used. Cronbach's alpha was performed to evaluate the questionnaire, in addition to Pearson's linear correlation analysis, Student's t-test, one-factor ANOVA and simple linear regression analysis to measure the main objective proposed. The results showed that there is a relationship between satisfaction with the actions carried out by teachers and the actions carried out by students. Little difference was found between the perception that male and female have of the variables measured, although there are significant differences in satisfaction, depending on the university in which the students are enrolled. Finally, the dimensions studied were strong predictors of satisfaction with the teaching activity. It is concluded that the empirical data obtained provide the basis for designing effective teaching projects to increase the results of university student satisfaction.

Keywords: student satisfaction, teaching satisfaction, university context, teaching methods

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Acciones que son responsabilidad del profesorado. 1.2. Acciones que son responsabilidad del alumnado. 1.3. Objetivo. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento de recogida de datos. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universitat Jaume I (España)
E-mail: labellan@uji.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

² Universidad Internacional de La Rioja (España)
E-mail: clara.fernandez@unir.net
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

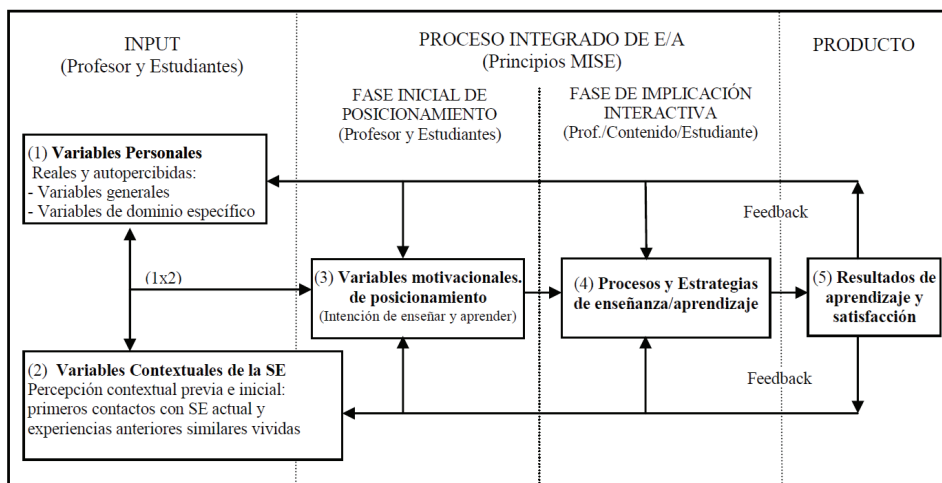
Cómo citar: Abellán-Roselló, L.; Fernández-Rodicio, C. I. (2023). Análisis de la satisfacción de la actividad docente medida a través del alumnado en contextos universitarios siguiendo el Modelo de Calidad de la Situación Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 821-831

1. Introducción

El Modelo de Calidad de la Situación Educativa, en adelante MOCSE, es un modelo de instrucción que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la motivación es el eje central (Doménech-Betoret, 2006, 2013, 2018; Doménech-Betoret et. al, 2019). Se trata de un modelo teórico de instrucción formal que analiza las variables principales que intervienen en el aprendizaje. Además, proporciona datos al docente para mejorar metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, el rendimiento académico del alumnado. Este aspecto es la novedad que presenta este modelo respecto a otros. El objetivo del MOCSE es guiar al docente en sus investigaciones dentro del contexto del aula para la mejora educativa, ya que se trata de un modelo integrado, secuencial y sistémico. Es un modelo integrado porque tiene en cuenta al profesorado, estudiantado y contenido como elementos importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de un modelo secuencial porque está compuesto por tres fases que secuencian el proceso instruccional. Y es un modelo sistémico porque todos los elementos que lo componen están interrelacionados.

El MOCSE se compone de 4 etapas: evaluación inicial, activación de la intención de aprender, proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, resultados y satisfacción. Y se organiza en tres fases secuenciadas: fase de decisión previa a la acción, fase de acción y fase de reflexión (Ver Figura 1). La presente investigación se centra en la fase de reflexión: producto, ya que el objetivo es examinar la satisfacción del alumnado a través de las acciones realizadas por los docentes y las acciones que realizan los propios estudiantes.

Figura 1. Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE)



Fuente: Doménech (2013, p.3)

En la actualidad educativa los resultados de aprendizaje cobran gran relevancia a la hora de valorar la calidad académica, concretamente lo relacionado con el logro y la satisfacción del estudiante (Doménech-Betoret, 2018). El modelo MOCSE ofrece una explicación coherente de cómo funciona el entorno educativo, de gran utilidad para los docentes, ya que ayuda a predecir el logro y satisfacción de un curso académico, convirtiéndose en un procedimiento para intervenir en el aula y mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado (Doménech-Betoret, et al., 2019). Este modelo, además, tiene en cuenta el cambio de paradigma educativo que se está produciendo en los últimos años, donde los resultados de aprendizaje se miden según las habilidades y competencias genéricas y específicas que el alumnado va adquiriendo para lograr los objetivos de aprendizaje (Rivas, 2003). En la etapa universitaria, generalmente, los estudiantes y las estudiantes de primer año deben aprender las estrategias y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje exitoso a través de asignaturas instrumentales y obligatorias que les ayudará a culminar sus estudios de forma más satisfactoria (Pérez, et al., 2020).

Uno de los conceptos que ha cobrado mayor relevancia en la evaluación educativa es el de satisfacción del estudiante, ya que se considera un resultado del proceso enseñanza-aprendizaje y, a la vez, un componente relevante para lograr un aprendizaje óptimo (Sinclair, 2014). Además, es deseable que docentes y alumnado obtengan una sensación de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los resultados obtenidos. Varias investigaciones han identificado determinados factores que contribuyen a la satisfacción del alumnado,

como la interacción del docente con los estudiantes (Wu et al., 2010) y la comunicación del docente (Parayitam et al., 2007), ya que el alumnado los considera apoyos importantes, debido a que “el proceso de enseñanza condiciona el proceso de aprendizaje” (García-García et al., 2021, p. 238). El problema es que no existe un criterio entre los investigadores de las dimensiones que deben incluir los cuestionarios de evaluación de los estudiantes sobre docencia (Spooren et al., 2013)

Lázarus y Folkman (1984) consideran que si el alumnado y el profesorado perciben un ambiente estimulante y de apoyo, es más probable que deseen involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando estrategias activas de afrontamiento de problemas. Zurita, et al. (2011) concluyen que la satisfacción del estudiante y personal implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor clave en la valoración de la calidad de la educación.

Sin embargo, la literatura deja claro que los docentes tienen la responsabilidad de ejecutar tres acciones a lo largo del curso para que exista una mejora en los resultados de aprendizaje, además de mejorar la satisfacción del alumnado, dichas acciones son: 1) evaluar la intención de aprender, 2) evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y 3) evaluar el producto (Doménech-Betoret, 2018), ya que los docentes deben “actuar como guías y moderadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes” (García-García et al. 2021, p. 237).

La presente investigación se centra en evaluar la satisfacción de la actividad docente a través de la percepción del alumnado midiendo las acciones que son responsabilidad del profesorado (D1) y las acciones del propio alumnado (D2). Los resultados propiciarán la reflexión del docente para poder introducir cambios, logrando una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. Acciones que son responsabilidad del profesorado

A lo largo de los últimos años se han realizado diversas investigaciones donde se miden las variables implicadas en la satisfacción del proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta las funciones del docente en la etapa universitaria. En el estudio de Price (2007) docentes y estudiantes valoraron los contenidos académicos que proporcionaba el profesorado y se encontraron diferencias, ya que los docentes valoraban el material desde una perspectiva pedagógica y el alumnado centraba su valoración en características superficiales del material (como pueden ser la apariencia o la cuantía de información recogida). En la misma línea, en la investigación realizada por Tárrega, et al. (2012), el alumnado consideraba que los mapas conceptuales y sitios web facilitan el aprendizaje significativo y su progreso dentro de la “zona de desarrollo” conectando la nueva información con sus conocimientos previos. Por tanto, el apoyo instruccional aportado por el docente es bien valorado por el alumnado

También se ha estudiado que la calidad del entorno de aprendizaje depende tanto de los desafíos ofrecidos como de los apoyos docentes. Los resultados obtenidos por Zurita, et al. (2017) concluyen que los alumnos masculinos valoran la docencia y el clima con sus iguales de forma significativamente mayor que las mujeres. En la misma línea, Castro et al. (2020) concluyen que los estudiantes valoran sólo el factor de calidad de la docencia y el profesorado valora los factores de competencia docente general y desarrollo específico de la propuesta docente. Recientemente la investigación realizada por Seivane et al. (2021) concluyen que las competencias docentes mejor valoradas por los estudiantes son: la actitud del profesorado y la metodología docente.

Se debe tener en cuenta que el nuevo modelo universitario exige mayor implicación del profesorado, ya que la función docente es multifacética (Clavijo-Cáceres y Balaguera-Rodríguez, 2020). Además, se ha encontrado en la literatura que el apoyo emocional está relacionado con altos niveles de motivación intrínseca (Katz, et al., 2010), altos niveles de interés (Wentzel et al., 2010) y altos niveles de esfuerzo académico (Patrick, et al., 2011; Reyes, et al., 2012). En este sentido la investigación de Espada et al. (2020) analiza el rendimiento académico, la satisfacción y la percepción de las experiencias de los estudiantes universitarios hacia el uso del método de *flipped classroom* y los resultados muestran un mejor rendimiento académico con dicho método y valorando positivamente la satisfacción de la experiencia en cuanto a la motivación general, el trabajo en grupo, la participación, la novedad, la creatividad y la originalidad. También, en el estudio realizado por Conde y Boza (2019) el alumnado universitario valora de forma muy positiva el uso del aprendizaje basado en proyectos colaborativos, el siguiente criterio valorado positivamente es respecto al papel del profesorado orientador sociocrítico y el trabajo del alumnado constructivo-social. Estos resultados tienen como consecuencia que, ante los nuevos contextos educativos, se transforma la metodología docente y dichos cambios metodológicos que se van imponiendo, llevan consigo un nuevo tipo de alumnado y profesorado más centrados en el aprendizaje, lo que conlleva que el docente deba programar su docencia con metodologías activas. En una línea similar Gargallo, et al. (2014) exponen que el modelo docente está cambiando, ya que cobra importancia ser buen trasmisor, mediador y facilitador de aprendizajes. Concretamente, el empleo de metodologías innovadoras, que ponen el acento en el aprendizaje, genera una mejora en las estrategias de aprendizaje del alumnado lo que conlleva a obtener mejores calificaciones (Gargallo et al., 2014). Además, el docente debe utilizar variedad de recursos digitales, combinar trabajos cooperativos y socializadores (López, et al., 2015). Todas estas investigaciones cobran mayor relevancia si tenemos en cuenta las conclusiones de la investigación de Molero

y Ruiz (2005) que determinaron los principales factores que predicen mayoritariamente la valoración global de la docencia universitaria: interacción con el profesorado y metodología docente. Y dentro de la metodología, las que mayor poder explicativo ofrecen son: el profesorado explica con claridad y el clima de confianza en la comunicación docente-alumnado (Leguey et al., 2018). Sin embargo, el estudio realizado por Pascual-Gómez (2007) refleja diferencias significativas en el grado de satisfacción del alumnado con el profesorado entre las distintas facultades, clases y docentes. En la misma línea González-Contreras et al. (2019) concluyen que la satisfacción académica varía según la titulación y los niveles formativos cursados por el estudiantado, aunque se obtiene una mayor satisfacción académica en el alumnado masculino, favorecido por prácticas pedagógicas constructivistas, siendo la calidad académica y la calidad pedagógica esenciales en la satisfacción del alumnado. Además, el apoyo de los iguales en estrategias de aprendizaje colaborativo genera un beneficio mutuo al compartir responsabilidades porque forja una mayor autonomía y control de su propio aprendizaje (Casillas et al., 2017). En resumen, la universidad de hoy en día debe tener claro los criterios de metodología docente que le permita alcanzar la calidad que le exige la sociedad y lograr la satisfacción de los estudiantes.

1.2. Acciones que son responsabilidad del alumnado

También se han realizado investigaciones que centran sus objetivos en conocer las variables que pueden contribuir a mejorar la satisfacción educativa centrándose en el alumnado universitario. Boza y Toscano (2012) estudiaron la relevancia que la motivación tiene para el aprendizaje en alumnado universitario. Variables como aprender, poseer un buen contacto con el docente o asistir a clases, reflejan un mejor nivel de satisfacción y motivación en el proceso de aprendizaje. Además, investigaciones realizadas por Doménech-Betoret, et al. (2014) y Abellán-Roselló (2016), parecen confirmar que la motivación inicial de los estudiantes predice y explica la participación de los mismos en el dominio del tema y mejora la satisfacción académica. También, en la investigación de Trigueros y Navarro (2019) se concluye que el papel ejercido por el docente a través del apoyo a la autonomía del estudiante, tiene como consecuencia la influencia en la motivación del alumnado a la hora de utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y pensamiento, y a su vez, también influye sobre el rendimiento y satisfacción académica. Además, se debe tener en cuenta en el ámbito educativo superior el efecto que provoca la procrastinación pasiva, que consiste en la propensión a demorar la finalización de tareas por un fracaso de autorregulación, lo cual se asocia al bajo rendimiento, siendo más frecuente en el alumnado masculino (Garzón et al., 2020). En cambio, en la procrastinación activa, el alumnado tiene la preferencia de retrasar sus tareas académicas para conseguir un mayor rendimiento, ya que trabaja bajo presión y gestiona el tiempo de trabajo (Suarez y Feliciano-García, 2020). Por lo tanto, variables como la motivación para el aprendizaje, la percepción de dominio del contenido, el contacto con el docente, el apoyo a la autonomía o la procrastinación son variables que influyen en la satisfacción de la actividad docente por parte del estudiantado.

1.3. Objetivo

El objetivo de este estudio consistió en examinar la satisfacción de la actividad docente a través del alumnado, midiendo las acciones que son responsabilidad del profesorado y de los mismos estudiantes, teniendo en cuenta el género y la universidad en la que están matriculados. Además, se intentó predecir la satisfacción del alumnado universitario. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué relación existe entre la satisfacción según las acciones realizadas por el profesorado y las acciones que realizan los propios estudiantes?
- ¿En qué se diferencian los hombres y las mujeres en cuanto a la satisfacción respecto a la actividad docente?
- ¿Existen diferencias en la satisfacción de la actividad docente del profesorado universitario según la Universidad en la que el alumnado se encuentre matriculado?
- ¿Se puede predecir la satisfacción de la actividad docente según las acciones que son responsabilidad del profesor y/o de las acciones que son responsabilidad de los propios estudiantes?

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participaron 206 estudiantes universitarios (40.6% hombres y 59.4% mujeres), cursando sus estudios en distintas universidades españolas (38.3% Universidad Jaume I, 34% Universidad de Valencia y

27.7% Universidad de Vigo) seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia. La distribución de la muestra según el género y la universidad se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Frecuencia simple según género y universidad*

		Hombres (frecuencia)	Mujeres (frecuencia)	Total (frecuencia)
Universidad	Jaume I	37	42	79
	Valencia	26	44	70
	Vigo	21	36	57
	Total	84	122	206

2.2. Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ) (Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021). La escala se compone de 11 ítems compuesto por dos dimensiones; D1. Satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del profesor (ítems del 1 al 7) y D2. Satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del estudiante (ítems del 8 al 11). Todos ellos se evalúan en una escala Likert con 6 escalares (6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”).

Esta escala trata los ítems como cuantitativos, ya que tiene en cuenta que el cambio en la preferencia es el mismo cuando se pasa de categoría, además, de usar más de 4 escalares como indica la literatura (Doménech-Betoret y Abellán-Roselló, 2021).

Para este estudio se realizó el coeficiente alfa de Cronbach. Alcanzó valores altos para las dos subescalas del cuestionario (Tabla 2). El hallazgo del alfa de Cronbach ($\alpha = .93$) sugiere que todo el Cuestionario de Satisfacción del Alumnado tiene también una consistencia interna aceptable. Para comprobar si se verificaba la hipótesis de normalidad se realizó la prueba de Kormogorov-Smirnov. Se observa una distribución normal ($Z=.132$; $p<.071$) y, en consecuencia, se pueden aplicar pruebas paramétricas para el contraste estadístico.

Tabla 2. *Alfa de Cronbach del Cuestionario de Satisfacción del Alumnado*

Subescalas	Ítems (N)	Media (DT)	α Cronbach
D1. Satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del profesor	7	4.79(1.08)	$\alpha = .94$
D2. Satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del estudiante	4	4.67(1.01)	$\alpha = .86$
Total	11	4.73(0.93)	$\alpha = .93$

2.3. Procedimiento de recogida de datos

Los datos de la investigación se recogieron en enero de 2021, tras finalizar el primer cuatrimestre universitario. Después de recibir la aprobación de los docentes que colaboraron con este estudio, los estudiantes fueron informados del objetivo y el procedimiento del estudio, el carácter voluntario del mismo, la confidencialidad y el anonimato en la cumplimentación de la escala. El cuestionario se rellenó durante la última clase teórica antes de los exámenes a través del ordenador personal de cada estudiante y tuvo una duración de 5 minutos.

2.4. Análisis de datos

Este estudio es cuantitativo no experimental de corte transversal y diseño descriptivo correlacional. Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018). 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 dos dimensiones del Cuestionario de satisfacción del alumnado 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).

De acuerdo con las diferencias de género, la satisfacción respecto a la actividad percibida por los estudiantes por parte del profesorado y de sí mismos se midió a través de la prueba t de Student. 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).

La existencia de diferencias en la satisfacción del estudiantado según la Universidad en la que se hubiera matriculado se determinó mediante ANOVA. Se comprobaron los efectos principales ($p < .05$), se realizaron comparaciones post-hoc por el método Bonferroni y se calculó el valor de η^2_p para comprobar la fuerza de la asociación.

Se utilizaron análisis de regresión lineal simple para examinar si la satisfacción general del alumnado respecto a la actividad docente se puede predecir a través de las acciones que son responsabilidad del profesor y/o las acciones que son responsabilidad el propio alumnado. En el análisis de regresión, el tamaño del efecto de las variables predictoras viene dado por las ponderaciones beta. Al interpretar el efecto, el tamaño da la siguiente orientación: 0-.1 efecto débil, .1-.3 efecto modesto, .3-.5 efecto moderado, y $> .5$ efecto fuerte (Cohen, et al., 2018).

Se estableció una significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

3. Resultados

La Tabla 3 presenta las relaciones entre satisfacción por las acciones realizadas por el profesorado y las acciones que realizan el propio alumnado. Se encuentran correlaciones positivas de moderadas a muy fuertes y estadísticamente significativas entre las dos dimensiones del cuestionario y entre las variables de cada dimensión. Se pueden destacar las correlaciones entre la satisfacción con los apoyos y orientación que el alumnado ha recibido del docente en las clases teóricas de la materia y la satisfacción con los apoyos instruccionales (explicaciones, *feedback* continuado, orientación al aprendizaje, atención tutorial, etc.) que le ha proporcionado el profesorado durante la asignatura ($r = .834$, $p < .01$) en la primera dimensión. También entre la satisfacción con la organización y planificación que el alumnado ha llevado a cabo durante la asignatura para superarla y el compromiso cognitivo, con la satisfacción con las estrategias de aprendizaje que ha utilizado el alumnado a lo largo de la asignatura para dominarla y superarla ($r = .831$, $p < .01$) en la segunda dimensión.

Tabla 3. *Correlaciones bivariadas de Pearson entre satisfacción por las acciones realizadas por los docentes y las acciones que realizan los propios estudiantes.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Contened teóricos	1										
2. Organización prof	.657**	1									
3. Apoyo afecti prof	.604**	.696**	1								
4. Apoyo instru prof	.659**	.756**	.817**	1							
5. Apoyo clas p prof	.610**	.672**	.726**	.677**	1						
6. Apoyo clas t prof	.641**	.762**	.830**	.834**	.756**	1					
7. Clima clase p-a	.567**	.649**	.757**	.683**	.716**	.766**	1				
8. Clima compañ	.354**	.650**	.323**	.344**	.334**	.342**	.473**	1			
9. motiv y esfuerz	.482**	.502**	.525**	.542**	.430**	.496**	.477**	.448**	1		
10. Organiz y planif	.382**	.371**	.353**	.429**	.357**	.376**	.353**	.430**	.754**	1	
11. Estrateg aprendi	.491**	.481**	.450**	.535**	.423**	.479**	.412**	.377**	.748**	.831**	1

** $p < .01$

Los resultados de las pruebas T de muestras independientes se resumen en la Tabla 4. Según los resultados, las mujeres y los hombres no eran significativamente diferentes en cuanto a la satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del profesorado ($p = .163$). En relación con la satisfacción respecto a las acciones que son responsabilidad del estudiante, existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p < 0,009$). Sin embargo, tampoco fueron significativas las diferencias en función del género para la satisfacción global de la actividad docente ($p = .071$). Por último, el tamaño del efecto fue pequeño, solo cabe destacar el resultado en la segunda dimensión ($d = .22$).

Tabla 4. Resultados de la prueba *t* de muestras independientes para las diferencias de las dimensiones en función del género

Dimensiones	Género	Media	DT	t-tests		Cohen d
				t	p	
D1.Satisfacción responsabilidad profesorado	Mujer	4.79	1.11	2.979	.163	.14
	Hombre	4.82	.96			
D2.Satisfacción responsabilidad alumnado	Mujer	4.64	.35	.905	.009*	.22
	Hombre	3.81	.48			
Satisfacción global actividad docente	Mujer	4.71	.86	1.962	.071	.17
	Hombre	4.81	.95			

*p< .05

En la Tabla 5 se muestran los resultados de la prueba ANOVA correspondientes a la existencia de diferencias de satisfacción de la actividad docente según la Universidad en la que el alumnado se encuentra matriculado. Se obtienen diferencias estadísticamente significativas tanto en las dos dimensiones del cuestionario (F (30.078), $p=.000$, $\eta^2p = .149$; F (6.556), $p=.031$, $\eta^2p = .034$) como en la satisfacción global de la actividad docente (F (20.474), $p=.000$, $\eta^2p = .129$). Las comparaciones por pares a posteriori (Bonferroni) revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes matriculados en las tres universidades analizadas según la satisfacción responsabilidad del profesorado. En la satisfacción responsabilidad del alumnado solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes matriculados en la Universidad de Vigo y la Universitat Jaume I y en la satisfacción global de la actividad docente se encontraron diferencias significativas entre los matriculados en la Universidad de Vigo con los matriculados en la Universitat Jaume I y entre la Universidad de Vigo y la Universidad de Valencia.

Tabla 5. Resultados ANOVA de un factor para las diferencias de la satisfacción de la actividad docente según la Universidad en la que el alumnado se ha matriculado.

Dimensiones	Univ.	Media	DT	Media cuadra	ANOVA test		η^2p	Diferencias entre grupos
					F	p		
D1. Satisfacción responsabilidad profesorado	UJI	4.94	.26	.910	30.078***	.000	.149	UJI>UV
	UV	3.59	.33					UJI>UVigo
	UVigo	3.31	.38					UV>Uvigo
D2. Satisfacción responsabilidad alumnado	UJI	3.20	.59	.979	6.556*	.031	.034	UVigo>UJI
	UV	3.22	.64					
	UVigo	3.28	.76					
Satisfacción global actividad docente	UJI	3.09	.52	.736	20.474***	.000	.129	UVigo>UJI
	UV	3.06	.47					UVigo>UV
	UVigo	3.24	.53					

***p< .001, **p< .01, *p< .05*

Tabla 6. Resultados de análisis de regresión de la satisfacción de la actividad docente medida a través de las acciones que son responsabilidad del profesorado y del alumnado.

Procesos/Predictores	F	R ²	ΔR^2	β
Satisfacción de la actividad docente				
Acciones responsabilidad profesor	865.665***	.809	.808	.779
Acciones responsabilidad alumnado	740.705***	.784	.783	.816

***p< .001

En lo que se refiere a las regresiones sobre las acciones que son responsabilidad del profesorado y las que son responsabilidad del alumnado para medir la satisfacción de la actividad docente por parte de los estudiantes,

resultaron ser predictores estadísticamente significativos ambas dimensiones ($F(865.665)$, $\Delta R^2=.808$, $p=.000$; $F(740.705)$, $\Delta R^2=.783$, $p=.000$) siendo la recta de regresión $y = 179.594x + .0221$. Además, los valores del coeficiente beta estandarizado confirman que tanto las acciones que son responsabilidad del profesorado ($\beta = .779$, $p < .000$) como las acciones que son responsabilidad del alumnado ($\beta = .816$, $p < .0001$) predicen la satisfacción de la actividad docente. Estas ponderaciones beta revelaron un fuerte efecto. Ver tabla 6.

4. Discusión y conclusiones

Este trabajo pretende explorar las relaciones entre algunas variables propuestas por el Modelo de Calidad de la Situación Educativa (MOCSE). En concreto, el objetivo central es examinar la satisfacción de la actividad docente a través del alumnado, teniendo en cuenta las acciones que son responsabilidad del profesorado y las que son responsabilidad del alumnado, así como si existen diferencias en la satisfacción según el género y la universidad en la que se estudia.

Se confirma que existe relación entre la satisfacción por las acciones realizadas por los docentes y las acciones realizadas por el alumnado. Entre los resultados obtenidos destacan las correlaciones positivas de moderadas a muy fuertes y estadísticamente significativas entre las dos dimensiones del cuestionario y entre las variables de cada dimensión. Este resultado se confirma en el estudio de Doménech-Betoret (2018) donde se indica que para que se obtenga la sensación de satisfacción por parte del alumnado, este debe percibir sensación de satisfacción tanto por parte del profesorado como por los mismos estudiantes. También respaldan estos resultados las investigaciones de (Wu, et al., 2010; Parayitam, et al., 2007; Trigueros y Navarro, 2019) donde se encuentra que los estudiantes se sienten satisfechos cuando sienten apoyo y comunicación por parte del profesorado y, además, se sienten satisfechos con las estrategias de aprendizaje que ellos mismos se aplican.

Respecto a la existencia de diferencias en cuanto al género, las mujeres y los hombres no eran significativamente diferentes en cuanto a la satisfacción respecto a acciones que son responsabilidad del profesor. Si se encontraron diferencias significativas con la satisfacción respecto a las acciones que son responsabilidad del estudiante, aunque con una significancia mínima. Sin embargo, tampoco fueron significativas las diferencias en función del género para la satisfacción global de la actividad docente. Resultado que coincide, en gran parte, con el estudio llevado a cabo por Tejedor et al. (1999) donde no se manifiestan diferencias significativas en función de la variable género. Si bien es cierto que, los resultados obtenidos por Zurita, et al. (2017) concluyen que los alumnos masculinos valoran la docencia y el clima con sus iguales de forma significativamente mayor que las mujeres. En línea similar, González-Contreras et al. (2019) obtienen mayor satisfacción en alumnado masculino. Se destaca una pequeña magnitud del efecto en este análisis, probablemente debido a que se está midiendo una característica de las intervenciones educativas y según la literatura, muy pocas variables de este tipo tienen efectos (Coe y Merino, 2003). Pese a la existencia de algunas discrepancias en los resultados obtenidos por las investigaciones referidas a la influencia del género, la falta de significancia puede ser debida a la igualdad en la educación, donde la distinción de género no se tiene en cuenta en la intención de enseñar por parte del profesorado ni en la intención de aprender por parte del alumnado.

En el caso de la existencia de diferencias en la satisfacción de la actividad docente del profesorado universitario según la universidad en la que el alumnado se encuentra matriculado se obtienen diferencias estadísticamente significativas tanto en las dos dimensiones del cuestionario como en la satisfacción global docente. En relación con estos resultados, la investigación de Blázquez et al. (2013) llega a la conclusión de que la calidad de vida universitaria está predispuesta de forma similar por dos factores: la satisfacción con los aspectos docentes como por la satisfacción con los aspectos sociales entre iguales. Los resultados obtenidos demuestran que la satisfacción global del alumnado universitario repercute directamente en su calidad de vida global y en su identificación con la propia institución, como también se concluye en el estudio de Doménech-Betoret, et al. (2017). Esto se ha considerado un factor importante para las universidades que tratan de captar un mayor número de matrículas de alumnado, valorando a los estudiantes como una vía de comunicación muy importante (Bernal-Guerrero y Donoso-González, 2017). En este estudio también se han encontrado diferencias entre grupos, considerando al alumnado matriculado en la Universitat Jaume I más satisfechos en la dimensión de satisfacción de la actividad docente por las actividades que son responsabilidad del profesorado y al alumnado matriculado en la Universidad de Vigo en la dimensión de satisfacción de la actividad docente por las acciones que son responsabilidad del alumnado, aunque de una forma más moderada. Estos resultados sugieren que el alumnado que presenta un mayor compromiso o *engagement* con su universidad se siente más satisfecho de la actividad docente recibida, aunque parece que dependiendo de la dimensión evaluada el sentimiento de satisfacción puede variar. Conclusiones que van en esta línea se encuentran en el estudio de Gutiérrez, et al. (2018) donde se refleja que la percepción del compromiso académico por parte del docente y del alumnado mejora la satisfacción hacia la universidad en la que el estudiante se encuentra matriculado. El estudio realizado por Pascual-Gómez (2007) refleja diferencias significativas en el grado de satisfacción del alumnado con el profesorado entre las distintas facultades, clases y profesores. En la misma línea González-Contreras et al. (2019) concluyen que la satisfacción académica varía según la titulación y los niveles formativos

cursados por el alumnado. Chiva et al. (2017) constatan diferencias entre cursos siendo el alumnado de primero el más crítico respecto a las guías docentes y organización del plan y los de tercero son más críticos en la relación entre ámbito profesional y académico.

Por último, se destaca un valor predictivo de las dos dimensiones de satisfacción estudiadas respecto a la satisfacción de la actividad docente general, demostrando que tanto la satisfacción sobre las acciones que son responsabilidad del profesorado como las que son responsabilidad de los propios estudiantes son predictores estadísticamente significativos de la satisfacción de la actividad docente general. Esto va en la línea del MOCSE (Doménech-Betoret, 2018), ya que en su última fase determina que tanto la percepción de satisfacción del estudiantado sobre él mismo, como la satisfacción respecto al profesorado, facilitarán la satisfacción del alumnado. Además, este modelo concluye que esta evaluación proporciona al profesorado una valiosa información y retroalimentación que permiten al docente reflexionar retrospectivamente para introducir cambios en la enseñanza en cursos posteriores con el fin de corregir los fallos y, así, mejorar el rendimiento de los estudiantes y la satisfacción del curso.

Se concluye que la satisfacción del alumnado, tiene una influencia notable en las acciones que son responsabilidad del profesorado y del propio estudiantado. El presente trabajo resulta innovador, ya que en la literatura es difícil encontrar estudios que comparen alumnado matriculado en diferentes universidades. Además, conocer si hay diferencia entre géneros en las distintas variables estudiadas sobre satisfacción, así como las relaciones entre los factores estudiados, aporta información interesante para profundizar en la práctica docente en contextos universitarios y conseguir mejorarla. Ampliar muestra y comparar alumnado de diferentes cursos de Grado o Máster, así como ver si hay diferencias entre alumnado que estudia algún título de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales, Enseñanzas Técnicas, Ciencias Sociales o Jurídicas son propuestas de futuro. La principal limitación de este estudio fue la participación del estudiantado en la cumplimentación del cuestionario, ya que, al ser voluntaria, y no recibir ninguna gratificación, muchos estudiantes declinaron la participación.

Las dimensiones que se han tenido en cuenta en este estudio sirven para generar un punto de partida con la finalidad de poder plantear un plan estratégico que lleve a optimizar la experiencia del alumnado en la universidad, cuya finalidad es elevar el desempeño docente y la calidad institucional con la intención de mejorar satisfacción del estudiante. Además, los datos empíricos obtenidos pueden proporcionar la base para diseñar proyectos docentes efectivos en la enseñanza universitaria aumentando los resultados de la satisfacción del alumnado universitario desde el MOCSE. Este modelo se puede aplicar en cualquier nivel educativo para mejorar el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y sus resultados académicos y estudiantes de pregrado (Doménech, 2006; Doménech et al, 2019) y educación secundaria (Abellán, 2016).

5. Referencias bibliográficas

- Abellán L. (2016). *Motivación y Aprendizaje Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Un Estudio Empírico Desde el Modelo de Calidad de Situación*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Bernal-Guerrero, A. y Donoso-González, M. (2017). Engagement y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos educativos*, 20, 183-199. <http://doi.org/10.18172/con.2997>
- Blázquez Resino, J. C., Chamizo González, J., Cano Montero, E. I., y Gutiérrez Broncano, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362. 458-484. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238>
- Boza, A. y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista de Currículo y Formación del profesorado*, 16(1), 126-142.
- Casillas, S., Cabezas, M., y Hernández, A. (2017). Construcción del conocimiento colaborativo medido tecnológicamente: aportaciones teóricas desde el análisis de prácticas educativas. *Teoría de la Educación* 29 (2), 61-86. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2926186>
- Castro, M., Navarro, E. Blanco, A. (2020) La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la Dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XXI*, 23 (2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Clavijo-Cáceres, D., & Balaguera-Rodríguez, A. Y. (2020). La calidad y la docencia universitaria: algunos criterios para su valoración. *Revista de investigación y desarrollo de la innovación*, 11 (1), 127-139. <http://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688>
- Coe, R. y Merino, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología de la PUCP*. 21(1), 146-177
- 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.
- Conde, S. y Boza, A. (2019) La educación del futuro: Creencias del alumnado. *Bordón*, 71 (4), 25 – 44. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66473>

- Chiva, I., Ramos, G. y Moral, A. M^a (2017) Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universitat de València. *Revista Complutense de Educación* 28(3), 755 – 772. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49831
- Doménech Betoret, F. (2006). Testing an instructional model in a university educational setting from the student's perspective. *Learning and instruction: The journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 5, 450-466.
- Doménech-Betoret, F. (2013). An instructional model for guiding reflection and research in the classroom: The educational situation quality model. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 239-260.
- 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., Lloret, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 35, 122-129. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.007>
- Doménech-Betoret, F. (2018). The Educational Situation Quality Model: Recent advances. *Frontiers in Psychology*, 9:328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00328>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology* 8:1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Doménech-Betoret, F., Gómez-Artiga, A., y Abellán-Roselló, L. (2019). The Educational Situation Quality Model: A New Tool to Explain and Improve Academic Achievement and Course Satisfaction. *Front. Psychol.* 10:1692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01692>
- Espada, M., Rocu, P. Navia, J.A. y Gómez-López, M. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 116-135. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8710>
- García-García, F. J., Moctezuma-Ramírez, E. E. y Yurén, T. (2021). Aprender a aprender en universidades 4.0. Obsolescencia humana y cambio a corto plazo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 221-241. <https://doi.org/10.14201/teri.23548>
- Gargallo, B., Morear, I., Iborra, S., Climent, M.J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el Aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Garzón, A., Gil, J. y De la Fuente, J. (2020). Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72 (1), 49-65.
- González-Contreras, A., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza-Garrido, G., y Toirkens-Niklitschek, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103-107.
- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M. y Alberola, S. (2018) Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*. 35, 535 – 555. <https://doi.org/10.15581/004.34.535-555>
- Jelas, Z.M., Azman, N., Zulnaidi, H. y Ahmad, N.A. (2016). Apoyo al aprendizaje y rendimiento académico entre los adolescentes de Malasia: el papel mediador de la participación de los estudiantes. *Aprender. Reinar. Res.* 19, 221–240. <http://doi.org/10.1007/s10984-015-9202-5>
- Katz I., Kaplan A., Guetta G. (2010). Las necesidades de los estudiantes, el apoyo de los maestros y la motivación para hacer la tarea: un estudio transversal. *The Journal of Experimental Education* 78, 246–267. <http://doi.org/10.1080/00220970903292868>.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Leguey, S. Leguey, S. y Matosas, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente? *Revista Espacios*, 39 (17), 13-27.
- López, A. B., González, I. y de León, C. (2015). Exploratory factor analysis to construct a model of university teaching evaluation indicators. *Culture and Education*, 27, 337-371. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1035546>
- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84.
- Patrick, H., Kaplan, A. y Ryan, A.M. (2011). Entornos motivacionales positivos en el aula: convergencia entre la estructura de objetivos de dominio y el clima social del aula. *Journal of Education Psychology* 103, 367–382. <http://doi.org/10.1037/a0023311>
- Parayitam, S., Desai, K., Phelps y L.D. (2007). El efecto de la comunicación del maestro y el contenido del curso sobre la satisfacción y efectividad del estudiante. *Acad. Educ. Liderazgo J.*, 11, 91-115.
- Pascual Gómez, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: Un estudio con modelos jerárquicos lineales. *Relieve*, 13, (1), 127-138.
- Pérez, C., García, F.J., Vázquez V., García E. y Riquelme V, (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49 (3), 309-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Price, L. (2007). Lecturers' vs. students' perceptions of the accessibility of instructiona materials. *Instructional Science*, 35, 317–341.

- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. y Salovey, P. (2012). Clima emocional en el aula, participación estudiantil y rendimiento académico. *Journal of Education Psychology*, 104, 700–712. <http://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rivas, F. (2003). *El Proceso de Enseñanza / Aprendizaje en la Situación Educativa*. Ariel Psicología.
- Rodríguez S., Piñeiro I., Gómez ML, Regueiro B., Estévez I., Valle A. (2017). Un modelo explicativo del rendimiento en matemáticas: percepción de la participación de los padres y motivación académica. *Psicothema* 29, 184–190. <http://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Seivane, M.S. y Brenlla, M.E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Sinclair, J.K. (2014). Una investigación empírica de la satisfacción de los estudiantes con los cursos universitarios. *Res. Alto.Educ. J.*, 22, 1-21.
- Spooren, P., Brockx, B., y Mortelmans, D. (2013). On the validity of Student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.
- Suarez, A. y Feliciano-García, L. (2020) Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de Ciencias de la Educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 72 (3), 157-172. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>
- Tárrega, R., Martínez, P., Gómez, R., Pastor, G. y Fernández, I. (2012). Análisis de las preferencias instruccionales de estudiantes universitarios. El papel del material de apoyo a las clases. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 16, 69-77.
- Tejedor, F. J., Martín, J., García-Valcárcel, A., y Ausín, T. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 407-412.
- Trigueros, R. y Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico de los estudiantes y rendimiento académico en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137-150. <http://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L. y Looney, L.B. (2010). Apoyos sociales de docentes y compañeros como predictores de la motivación académica y social. *Contemporary Educational Psychology* 35, 193–202. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wu, H., Tennyson, R. D. y Hsia, T. (2010). Un estudio de la satisfacción del estudiante en un entorno combinado de Sistema de Aprendizaje electrónico. *Computers & Education*, 55, 155-164.
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22,0. IBM Corp
- Zurita, F., Soto, I., Zurita, F., Gallardo, M. A., y Padilla, N. (2011). El trabajo del estudiante y el uso de la plataforma de apoyo a la docencia, como opciones metodológicas en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1129-1154.
- Zurita, F., Viciano, V., Padial, R. y Cepero, M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21, (1), 349-367.