

# Análisis factorial de una escala de satisfacción académica en estudiantes de postgrado

## Factorial analysis of the academic satisfaction scale in postgraduate students

TACCA Huamán, Daniel Rubén<sup>1</sup>  
SOTOMAYOR Albites, George Anthony<sup>2</sup>  
DAMIAN Núñez, Edgar Froilan<sup>3</sup>  
CUAREZ Cordero, Renzo<sup>4</sup>

### Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la estructura factorial y la consistencia de una escala de satisfacción académica a través del análisis factorial exploratorio (AFE), confirmatorio (AFC) y multigrupo (AFCM). Se recolectaron las respuestas de 1132 estudiantes de postgrado de diversas universidades de Lima, Perú. Los resultados indican que los ocho ítems evaluados son válidos, se agrupan en un solo factor y el instrumento presenta una adecuada consistencia interna.

**Palabras clave:** análisis factorial, satisfacción, estudiante, estudios de postgrado

### Abstract

The purpose of the research was to analyze the factor structure and consistency of an academic satisfaction scale through the exploratory factor analysis (EFA), confirmatory (CFA) and multi-group (MCFA). The responses of 1132 postgraduate students from various universities in Lima, Peru were collected. The results indicate that the eight items evaluated are valid, are grouped into a single factor and the instrument has adequate internal consistency.

**key words:** factorial analysis, satisfaction, student, postgraduate study

---

## 1. Introducción

Desde finales del siglo XX, la globalización, el desarrollo de la tecnología y las nuevas tendencias pedagógicas han producido cambios en todos los niveles educativos. Hoy, la didáctica universitaria se centra en el aprendizaje, en las formas como el estudiante construye su conocimiento, en la utilidad de la información que se transmite y, sobre todo, en cómo se perciben las experiencias educativas que la institución ofrece. Esto último se ha convertido en un factor determinante para la valoración de la institución, de la calidad educativa y de la imagen institucional que se proyecta a la comunidad.

Inicialmente, la satisfacción fue un término asociado al Marketing, a la gestión de la empresa y al cumplimiento o superación de las expectativas del cliente. Como explican Cadena, Mejías, Vega y Vásquez (2015), el enfoque

---

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica del Perú. c17500@utp.edu.pe

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica del Perú. c17501@utp.edu.pe

<sup>3</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos. edamiann@unmsm.edu.pe

<sup>4</sup> Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEPUSM). renzocuarz@hotmail.com

al cliente es uno de los principios de la gestión de calidad en las organizaciones. Por la naturaleza del proceso educativo un estudiante no puede ser catalogado como cliente; sin embargo, ambos comparten algo en común: están expuestos a diversos estímulos y pueden emitir una valoración sobre su experiencia. Para Inzunza et al. (2015), como la calidad percibida es una consecuencia directa de las experiencias, el servicio educativo de las instituciones de educación superior debería estar orientado a la mejora continua y a responder adecuadamente a las exigencias académicas del estudiante.

El constructo satisfacción académica se enmarca en las propuestas de la Psicología positiva y del bienestar psicológico. La primera estudia las condiciones que permiten lograr la felicidad, potenciar las habilidades humanas y llegar a la excelencia (Domínguez & Ibarra, 2017). Por otra parte, el bienestar, según lo explica Victoria y González (2000), lleva tácito un componente experiencial. Desde la visión eudaimónica, el bienestar psicológico se vincula con el desarrollo de habilidades, el logro de objetivos, el crecimiento personal y se aparta de la búsqueda del placer hedónico.

De esta forma, la satisfacción académica se entiende como el estado de disfrute que experimenta el estudiante gracias a las vivencias estudiantiles con las que se identifica y pretende desarrollar (Bernal, Lauretti & Agreda, 2016); se considera una variable de naturaleza cognitivo-afectivo (Vergara, Del Valle, Díaz & Pérez, 2018). Si los estudiantes son los destinatarios y beneficiarios finales de la educación, tomar en cuenta su opinión, a pesar de la posible parcialidad, es importante ya que brinda un punto de referencia respecto a las experiencias vividas dentro del aula (González, Pino & Penado, 2017). Según Suldo, Riley y Shaffer citados en Medrano y Pérez (2010), los juicios de satisfacción que realiza una persona pueden exteriorizar su opinión sobre todos los aspectos de su vida o sobre algunos en particular. Cuando un estudiante expresa satisfacción o rechazo hacia determinada experiencia, ha emitido un juicio de valor producto de un proceso de evaluación (González et al., 2017).

Baños, Ortiz, Baena y Tristán (2017) comentan que, para comprender la satisfacción de los estudiantes, es inevitable analizar el rol que cumple el docente en el aula. La acción pedagógica será efectiva si favorece el desarrollo de habilidades y contribuye a la participación activa en el proceso de aprendizaje (Martínez, Armengol & Muñoz, 2019). La intencionalidad, la reciprocidad y la trascendencia son criterios indispensables en la interacción docente-estudiante (Villalta, Martinic, Assael & Aldunate, 2018). En la convivencia dentro del aula, el rol del docente no se limita a construir o modificar el aspecto cognitivo del aprendizaje, también se establecen vínculos socioafectivos. Esta conexión podría repercutir en el comportamiento y actitud de los estudiantes frente al curso y al profesor.

Según Gílmeanu (2015), la satisfacción académica es una variable presente en el proceso educativo que se vincula con la motivación y el rendimiento, esta relación tiene una naturaleza dinámica, las dos primeras pueden influir positiva o negativamente en el rendimiento. La satisfacción académica tiene correspondencia con el disfrute de las actividades académicas, la culminación de los estudios (Domínguez & Campos, 2017); con la tasa de permanencia y las actividades de postgrado que fomentan el involucramiento, la investigación y la colaboración entre colegas (Figuera, Buxarrais, Llanes & Venceslao, 2018). Según Tomás y Gutiérrez (2019), la satisfacción académica aumenta cuando los estudiantes perciben mayor autonomía por parte de los profesores, este proceso es mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación). Parece que la satisfacción académica se relaciona con el aprendizaje mediado por estrategias didácticas basadas en los aportes de la Neurociencia (Tacca, Tacca & Alva, 2019); además, todo indica que disminuye la ansiedad y la depresión en los estudiantes (Merino, Dominguez & Fernández, 2017). Como afirman González et al. (2017), el estudio de la satisfacción académica es un buen camino para conocer si la institución está cubriendo las expectativas del estudiante.

Cuando se estudia la dinámica del proceso educativo en estudiantes de postgrado, según explican Tacca y Tacca (2019), se debe considerar las diferencias respecto a los estudiantes de pregrado. Quien opta por un postgrado,

maestría o doctorado, busca un aprendizaje especializado que contribuya al desarrollo profesional, al crecimiento personal o a la búsqueda de mejoras económicas. En la población peruana, los intereses personales influyen fuertemente en la decisión y elección de un postgrado, especialmente el factor utilitario. De lo anterior, se comprende que la metodología de enseñanza, la oferta formativa y los planes deben estar orientados a las necesidades específicas de los estudiantes (Figuera et al., 2018). Si el estudiante se muestra satisfecho con la formación recibida, estará confirmando la calidad del proceso educativo.

Entonces, como la satisfacción académica es reflejo de la valoración de las experiencias educativas, permite conocer si las expectativas del estudiante son cubiertas por la oferta formativa y puede convertirse en un referente de la calidad educativa, es importante contar con un instrumento adaptado y validado al contexto peruano para conocer la satisfacción académica en los estudiantes de postgrado. Por lo anterior, el objetivo principal de la investigación fue analizar la estructura factorial y la consistencia de una escala de satisfacción académica a través del análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), además de un análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCM).

---

## 2. Metodología

### 2.1. Muestra

La muestra, no probabilística e intencional, estuvo conformada por un total de 1132 estudiantes de postgrado, procedentes de diversas universidades de Lima, Perú. El 53.3% de los estudiantes fueron hombres ( $n = 603$ ) y un 46.7% fueron mujeres ( $n = 529$ ). El rango de edad varió entre 23 y 65 años, siendo la edad promedio 36.4 años ( $DS = 7.19$ ).

### 2.2. Instrumentos

Sisto, Muniz, Bartholomeu, Pasetto, Oliveira y Lopes (2008) construyeron un instrumento original para medir la satisfacción de los estudiantes universitarios en relación con 4 dimensiones: percepción del ambiente pedagógico, percepción de la afectividad, percepción del ambiente físico y percepción del ajuste social. Dos años más tarde, Medrano y Pérez (2010) realizaron una adaptación en Argentina de la dimensión percepción del entorno de enseñanza en estudiantes universitarios. Tomaron en cuenta esta dimensión debido a que: (1) la dimensión percepción del entorno de enseñanza explica la mayor variabilidad de datos (15.06%) a diferencia de las otras dimensiones; y (2) esta dimensión es congruente con la propuesta teórica de Lent (2004). Este nuevo instrumento estuvo compuesto por 8 ítems que constituyen un único factor que mide el bienestar que los estudiantes perciben respecto al entorno académico (Satisfacción académica); además, su estructura interna unidimensional explica el 49% de la variabilidad de las respuestas y presenta una óptima confiabilidad ( $\alpha = .84$ ).

En la presente investigación se modificaron los ítems 3, 7 y 8 con el objetivo de centrar la evaluación de la satisfacción académica en el entorno pedagógico creado por el docente. Al realizar las modificaciones, se procuró no realizar cambios en el significado de los ítems (ver Tabla 1). La escala tiene un formato de respuesta tipo Likert de 4 opciones (0 = totalmente en desacuerdo hasta 3 = totalmente de acuerdo) donde a mayor puntaje indica una mayor satisfacción académica.

**Tabla 1**  
Ítems modificados de la escala Satisfacción Académica

	Ítems originales	Ítems modificados
1	Las clases me interesan	
2	Me siento motivado en el curso	
3	Me gustan mis profesores	Me gusta como enseña mi profesor
4	Me gusta las clases	
5	El curso responde a mis expectativas	
6	Me siento a gusto con el curso	
7	Los profesores son abiertos al diálogo	El profesor está abierto al dialogo
8	Siento que los contenidos de las clases corresponden con los de mi profesión	Siento que los contenidos de las clases son útiles para mi vida profesional

### 2.3. Procedimiento

La aplicación de la escala se realizó en diferentes universidades de Lima, Perú. Los investigadores junto a dos encuestadores previamente capacitados aplicaron el consentimiento informado y la ficha sociodemográfica junto a la escala. Los participantes en la investigación se encontraban cursando algún programa de postgrado (maestría o doctorado) y accedieron a colaborar voluntariamente con el estudio. En promedio, el llenado de los documentos tomó ocho minutos. En total se obtuvo una muestra de 1132 participantes, el muestreo fue no probabilístico, ya que la muestra se constituyó tomando en cuenta los casos disponibles a los que accedieron los investigadores (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

### 2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó en tres etapas: (1) un análisis factorial exploratorio, (2) un análisis factorial confirmatorio y (3) análisis factorial confirmatorio multigrupo: sexo de los participantes.

#### 2.4.1. Análisis factorial exploratorio

Se realizó el análisis factorial exploratorio con el método extracción de máxima verosimilitud; además, para garantizar una adecuada representación de las variables (ítems), solo se decidió conservar aquéllos cuya comunalidad inicial fuera superior a .30. Para este análisis se empleó el software IBM SPSS Statistics en su versión 22.0.

#### 2.4.2. Análisis factorial confirmatorio

En este análisis se utilizó el software AMOS 24. Las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres para cada variable observable (ítem). Según la recomendación de Thompson (2004), el método de extracción utilizado fue el de máxima verosimilitud. Para evaluar si el modelo presentaba un adecuado ajuste, se emplearon: el estadístico Chi-cuadrado, la raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) como medidas absolutas de ajuste. Además, se utilizó el índice Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad ajustado (AGFI) y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de ajuste incremental. Se tomó la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/GL) y el criterio de información de Akaike (AIC) como medidas de ajuste de parsimonia (Byrne, 2010). Asimismo, se calculó la confiabilidad de los ítems del modelo obtenido a través del Coeficiente Alpha de Cronbach.

### 2.4.3. Análisis factorial confirmatorio multigrupo

Con el propósito de obtener una prueba que presente las propiedades más adecuadas para la conformación de los puntajes del cuestionario de satisfacción académica, se realizó un análisis factorial confirmatorio multigrupo centrado en la variable sociodemográfica sexo. Posteriormente, analizó la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach para ambas muestras.

## 3. Resultados

### 3.1. Análisis factorial exploratorio

Como medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer-Olkin (KMO), se obtuvo un valor adecuado de .909. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $\chi^2 = 4252.565$ ;  $p \leq .001$ ); con estos resultados se cumplieron con las condiciones necesarias para proceder con el análisis factorial exploratorio. Se empleó el método de extracción de máxima verosimilitud y se confirmó que los 8 ítems del instrumento se agrupan en una sola dimensión que explica el 51.1% de la varianza de las respuestas, las cargas factoriales de los ítems estuvieron entre .62 y .78. Del mismo modo, los resultados señalan que los ítems se agrupan en una sola dimensión en las muestras de hombres y mujeres (ver tabla 2).

**Tabla 2**  
Resultados del análisis factorial exploratorio: muestra total, muestra hombres y muestra mujeres

	Muestra total	Factor 1	
		Hombres	Mujeres
KMO	.909	.907	.903
Prueba de esfericidad de Bartlett	4252.565*	2467.034*	1812.974*
% de varianza explicada	51.1	53.3	48.6
Ítem 1	.73	.74	.73
Ítem 2	.66	.67	.65
Ítem 3	.78	.80	.76
Ítem 4	.77	.79	.73
Ítem 5	.72	.74	.70
Ítem 6	.73	.75	.71
Ítem 7	.62	.67	.56
Ítem 8	.69	.67	.72

Nota: \* $p < .05$

### 3.2. Análisis factorial confirmatorio

El modelo unidimensional de 8 ítems es óptimo (GFI = .953; RMSEA = .049; CFI = .949), además, de acuerdo con las medidas de ajuste incremental y de parsimonia, los resultados obtenidos son superiores al del modelo independiente y muy similar al modelo saturado (ver Tabla 3). En relación con la confiabilidad, el modelo unifactorial presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .89, el cual señala una consistencia interna adecuada.

**Tabla 3**

Índices absolutos, incrementales y de parsimonia para el modelo: muestra total.

Modelo	Índices absolutos			Índices incrementales			Índices de parsimonia	
	$\chi^2$	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF	AIC
1 factor	269.066*	0.953	0.049	0.918	0.918	0.949	2.993	301.066
Saturado	0.000	1.000				1.000		472.000
Independiente	4265.766*	0.352	0.266	0.327	0.000	0.000	52.349	4281.766

*Nota:* \* $p < .05$ ; GFI = Índice de bondad de ajuste; RMSEA = Raíz del error medio; AGFI = Índice corregido de la bondad del ajuste; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de ajuste comparativo; CMIN/DF = Índice de ajuste chi cuadrado dividido por los grados de libertad; AIC = Criterio de información de Akaike.

En la Tabla 4 se observa que las cargas factoriales son superiores a .62 y todos los ítems se agrupan en una sola dimensión.

**Tabla 4**

Soluciones estandarizadas análisis factorial confirmatorio para el modelo 1 factor. Muestra total.

Ítem	Factor 1
Ítem 1	.73
Ítem 2	.66
Ítem 3	.78
Ítem 4	.77
Ítem 5	.72
Ítem 6	.73
Ítem 7	.62
Ítem 8	.69

### 3.3. Análisis factorial confirmatorio multigrupo

Los resultados en la muestra de hombres señalan que el modelo es adecuado (GFI = .936; RMSEA = .054; CFI = .939) y, según las medidas de ajuste incremental y de parsimonia obtenidas, el modelo es significativamente superior al modelo independiente y muy similar al modelo saturado. Del mismo modo, el análisis factorial confirmatorio en la muestra de mujeres indica que el modelo unidimensional es adecuado (GFI = .944; RMSEA = .051; CFI = .943) y, de acuerdo con las medidas de ajuste incremental y de parsimonia obtenidas, el modelo en la muestra de mujeres también es significativamente superior al modelo independiente y muy similar al modelo saturado (ver Tabla 5). Además, el modelo en ambas muestras obtuvo índices de alfa de Cronbach de .90 (hombres) y .88 (mujeres), lo cual indica una consistencia interna adecuada.

**Tabla 5**  
Índices absolutos, incrementales y de parsimonia  
para el modelo: hombres y mujeres.

Modelo	Índices absolutos			Índices incrementales			Índices de parsimonia		
	X <sup>2</sup>	GFI	RMSEA	AGFI	TLI	CFI	CMIN/DF	AIC	
Hombres	1 factor	168.710*	0.936	0.054	0.904	0.915	0.939	2.435	200.71
	Saturado	0.000	1.000				1.000		720.000
	Independiente	2481.462*	0.333	0.282	0.242	0.000	0.000	22.624	2497.462
Mujeres	1 factor	122.689*	0.944	0.051	0.929	0.92	0.943	2.134	154.689
	Saturado	0.000	1.000				1.000		720.000
	Independiente	1825.072*	0.376	0.249	0.297	0.000	0.000	21.181	1841.072

*Nota:* \* $p < .05$ ; GFI = Índice de bondad de ajuste; RMSEA = Raíz del error medio; AGFI = Índice corregido de la bondad del ajuste; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de ajuste comparativo; CMIN/DF = Índice de ajuste chi cuadrado dividido por los grados de libertad; AIC = Criterio de información de Akaike.

Por otro lado, en la Tabla 6 se aprecia que en ambos grupos (hombres y mujeres) todos los ítems saturan por encima de .64 en una sola dimensión.

**Tabla 6**  
Soluciones estandarizadas análisis factorial confirmatorio  
para el modelo 1 factor. Según hombres y mujeres.

Ítem	Factor 1	
	Hombres	Mujeres
Ítem 1	.74	.73
Ítem 2	.67	.65
Ítem 3	.80	.76
Ítem 4	.79	.73
Ítem 5	.74	.70
Ítem 6	.75	.71
Ítem 7	.67	.68
Ítem 8	.67	.72

## 4. Conclusiones

El propósito principal del estudio fue analizar la estructura factorial, consistencia y validez de una escala de satisfacción académica en estudiantes de postgrado de diversas universidades de Lima, Perú. Para cumplir con dicho objetivo se emplearon las técnicas estadísticas del análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC). Además, como lo sugiere Abalo, Lévy, Rial y Varela (2006), se realizó un análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCM) para determinar si la estructura factorial se puede aplicar a distintos grupos, en este caso, según la característica sociodemográfica sexo.

En el análisis factorial exploratorio (AFE) se empleó el método de máxima verosimilitud debido al tamaño grande de la muestra y a la distribución normal de los datos. Los ítems evaluados obtuvieron cargas factoriales iguales o superiores a .62, esto significaría que dichos ítems son buenos indicadores y le otorgan validez convergente al constructo satisfacción académica. La evidencia estadística encontrada en este primer análisis permite afirmar que los ítems se agrupan en un solo factor como la estructura unifactorial propuesta por Medrano y Pérez (2010).

Los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) indican que los ítems presentan cargas factoriales superiores a .62, validan la existencia de un solo factor y confirman una adecuada consistencia interna. El análisis factorial confirmatorio multigrupo (AFCM) reafirma los resultados previos y demuestra que el modelo es adecuado para la muestra de varones y mujeres. En vista de los resultados del AFE, AFC y AFCM, se decidió (1) mantener todos los ítems en el instrumento ya que en conjunto responden al constructo estudiado y (2) es posible afirmar que los sujetos de la muestra, a pesar del cambio en la redacción de los ítems tres, siete y ocho, no encontraron ambigüedades en la lectura ni en las opciones de respuesta debido a la consistencia en los ítems.

Como los resultados de los tres análisis han sido satisfactorios y se evidenció una alta confiabilidad del instrumento en la población peruana que estudia un postgrado (maestría o doctorado), se puede afirmar que la escala de satisfacción académica evaluada posee propiedades psicométricas estables y adecuadas. El uso de este instrumento en futuras investigaciones aportará mediciones fiables sobre la correspondencia entre las experiencias académicas vividas en clase y aquellas que los estudiantes esperaban experimentar. De esta forma, la escala que se ha validado se convierte en un aporte que permitirá profundizar en el estudio de una variable que está presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es pieza fundamental en la percepción de la calidad educativa y del desempeño docente. Además, es importante recordar que los resultados de evaluar la satisfacción académica deben acompañarse con programas de mejora que involucren a la institución, los docentes y los estudiantes.

Una posible limitación del presente estudio, como se describe en el trabajo de Vergara et al. (2018), es que no se asoció estadísticamente la variable satisfacción académica con otro constructo externo o interviniente. Además, como no se ha encontrado antecedentes de validación de una escala de satisfacción académica a nivel de postgrado en el contexto peruano, sería importante promover el desarrollo de otras investigaciones para ampliar la evidencia empírica de la escala.

---

## Referencias bibliográficas

- Abalo, J., Lévy, J., Rial, A., y Varela, J. (2006). Invarianza factorial con muestras múltiples. En J. Lévy (Ed.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 259-278). Madrid: Netbiblo.
- Baños, R., Ortiz, M., Baena, A., y Tristán, J. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria y bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5486/1011-3383-1-PB.pdf?sequence=1>
- Bernal, J., Lauretti, P., y Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90453464009.pdf>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.
- Cadena, M., Mejías, A., Vega, A., y Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=816/81642256002>
- Domínguez, R., y Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199551160035>

- Domínguez, S., y Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Figuera, P., Buxarrais, M., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219–237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Gilmeanu, R. (2015). Theoretical considerations on motivation at he work place, job satisfaction and individual performance. *Valahian Journal of Economic Studies*, 6(3), 69-80. Recuperado de <http://www.vjes.eu/images/2015/issue3/9.%20vjes-gilmeanu.pdf>
- González, M., Pino, M., y Penado, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mexico: Mc Graw Hill Education.
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., ...Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432008.pdf>
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Martínez, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55 – 74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Medrano, L., y Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/summa-vol7.num2-117>
- Merino, C., Dominguez, S., y Fernández, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N., Oliveira, A., y Lopes, W. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100007)
- Tacca, D., y Tacca, A. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 37-56. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322019000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100004&lng=es&tlng=es)
- Tacca, D., Tacca, A., y Alva, M. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tomás, J.-M., y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>

Vergara, J., Del Valle, M., Díaz, A., y Pérez, M. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>

Victoria, C., y González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586-592. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252000000600010&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000600010&lng=es&tlng=pt)

Villalta, M., Martinic, S., Assael, C., y Aldunate, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42(1), 87-104. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>