

Validación de una Escala de Satisfacción Académica de Prácticas Profesionales

Ramírez-Cruz José Carlos¹
Pedraza-Medina Ricardo¹
Ávalos Latorre María Luisa²

1 Facultad de Psicología, Universidad de Colima, Colima, México.
2 Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara, Tonalá, México

Resumen

El objetivo de la investigación fue diseñar y validar una escala para medir el nivel de satisfacción académica en universitarios respecto a las prácticas en escenarios reales de psicología. El instrumento se sometió a un proceso de validez por un conjunto de expertos y la validez de constructo por medio del análisis factorial exploratorio. Para ello participaron 118 estudiantes pertenecientes a una universidad pública mexicana. Los resultados indican una confiabilidad de .91 de alpha de Cronbach. Como principales resultados se identificaron tres dimensiones: rol del facilitador, desempeño ético estudiantil y estrategia didáctica. En conclusión, consideramos que la escala es válida y confiable para medir satisfacción académica hacia las prácticas en escenarios reales.

Palabras clave: Validez, confiabilidad, formación inicial, estudiantes universitarios.

Abstract

The objective of the investigation is to design and validate a scale to measure the academic satisfaction level in university students in regard to the practice in real environments. The instrument underwent a process of validation through a body of experts and construct validity by an exploratory factor analysis. To this matter, 118 students from a Mexican public university participated. The results indicate a reliability of .91 in Cronbach's alpha. Main results indicated that three dimensions were identified as significant: the facilitator's role, the student's ethical performance, and the didactic strategy. In conclusion, we considered that the scale is valid and reliable to measure the academic satisfaction level towards the practice in real environments.

Keywords: Validity, reliability, initial training, college students.

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) han propuesto diversas acciones que les permiten estar a la vanguardia en procesos educativos para ofrecer una educación innovadora, incluyente, de calidad y que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Por ello, en los últimos años se han realizado una serie de estudios a nivel nacional e internacional que tienen por objetivo conocer el grado de satisfacción académica en contextos universitarios, debido al impacto que tiene en las mejoras curriculares, el rendimiento académico, la motivación y el bienestar escolar.¹⁻³ Desde esta perspectiva, la satisfacción académica representa el resultado de un proceso valorativo en el que se comparan las experiencias educativas con las expectativas, prioridades y necesidades que se tienen de la misma, dando por resultado un juicio de valor con elementos cognitivos y afectivos que promueven la construcción de significados,⁴ teniendo impacto en el nivel motivacional⁵ y permanencia dentro de la institución.^{6,7}

Lo expuesto anteriormente permite identificar dos enfoques teóricos que actualmente estudian la satisfacción académica: calidad del servicio y bienestar psicológico.⁸ La primera sugiere la relación entre el cumplimiento de las expectativas con los servicios otorgados por la institución educativa para obtener mayor eficacia en la gestión institucional, aspecto que en la acreditación de programas educativos podría fungir como indicador de mejora en la calidad sobre el desarrollo de programas curriculares y apoyo al estudiante, formación docente, servicios generales e infraestructura. La segunda postura hace referencia a las valoraciones cognitivo-afectivas sobre las experiencias educativas en consonancia con sus logros, roles, sus resultados, y que puede incidir de manera positiva en su rendimiento, autoeficacia y redes de apoyo social para cumplir metas educativas.

De esta forma, la satisfacción del alumnado está relacionada con la calidad del servicio otorgado por la institución educativa, es por ello que cualquier evaluación que no tuviera al estudiante como un agente de información sería una medición sesgada y poco fiel a la realidad.⁹ La perspectiva de calidad del modelo de aseguramiento aplicable a los sistemas de educación nacionales¹⁰ comprende la calidad como el valor otor-

gado por ciertos actores a las características de una entidad dada a partir de criterios preestablecidos.

Este modelo establece la existencia de tres etapas del desarrollo institucional (fundacional, de funcionamiento asistido y funcionamiento autónomo), las cuales se dividen en cuatro funciones para el aseguramiento de la calidad del sistema (evaluación, superintendencia, certificación e información pública). El presente estudio se enfoca en la función de evaluación de la etapa de funcionamiento autónomo, que corresponde a un proceso constante que tiene como fin el mejoramiento de la institución, y que puede realizarse mediante la autoevaluación, evaluación de pares, de consumidores u organismos acreditadores.¹⁰

De forma similar, a nivel internacional se han desarrollado escalas y cuestionarios con el propósito de evaluar la satisfacción académica, entre las que se encuentra el College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ). Dicha escala cuenta con 70 ítems, los cuales se dividen en cinco factores: compensación, vida social, condiciones de trabajo, reconocimiento y calidad de la educación elaborado, teniendo una consistencia interna que va de 0.78 a 0.84 en cada uno de éstos.¹¹ También ubicamos el Cuestionario de Expectativas Académicas que tiene por objetivo evaluar la satisfacción académica considerando factores relacionales, institucionales y curriculares; cuenta con un alpha de Cronbach que va del 0.76 al 0.91 en cada una de sus subescalas.¹² Una tercera es la Escala de Satisfacción Académica Universitaria (ESAU), que permite evaluar la percepción del ambiente pedagógico, la afectividad, el ambiente físico universitario y la autoestima; cuenta con un alpha de Cronbach de 0.72 a 0.87 en sus distintos factores.¹³

Algunos autores⁴ proponen el cuestionario SEUE para estimar la satisfacción académica de los estudiantes universitarios con la educación, el cual mediante 93 reactivos evalúa la satisfacción en 10 áreas: cumplimiento de necesidades básicas, servicios estudiantiles, seguridad vital, seguridad socioeconómica, seguridad emocional, pertenencia a la institución o grupo estudiantil, sistema de trabajo, progreso o éxito personal, prestigio, autorrealización personal, y reportan un alpha de Cronbach de 0.93. Por su parte, otros autores¹⁴ diseñaron el Cuestionario de Satisfacción Estudiantil Universitaria (SEU), que analiza la satisfacción académica con respecto a la atención del

personal, aspectos académicos, empatía, oferta académica, gestión docente, y aspectos complementarios; ésta cuenta con un alpha de Cronbach de 0.88.

Otros investigadores¹⁵ diseñaron y validaron la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE), basada en tres aspectos: manera de estudiar, rendimiento y la percepción global de los estudios en general; como resultados se obtuvo una fiabilidad de 0.788. También se diseñó una Escala de Satisfacción Académica¹⁶ considerando la calidad del servicio educativo, y observó una fiabilidad de 0.913. Por su parte, otros adaptaron una Escala de Satisfacción Académica¹⁷ en una muestra de 1,282 estudiantes, y se obtuvo un alpha de Cronbach de .87. En Chile desarrollaron un instrumento para evaluar la satisfacción de los titulados de la carrera de Psicología y se evaluaron tres factores calculándose la fiabilidad de cada uno de ellos: infraestructura del programa (0.84), satisfacción con el empleo (0.77) y calidad percibida de la carrera (0.74).¹⁸

De manera más específica, dentro del contexto mexicano se han generado distintas escalas, entre ellas la utilizada para la evaluación de la satisfacción académica de estudiantes de educación especial con respecto a los contenidos de Matemáticas dentro de la carrera; en ella se evaluaron las áreas de contenido e importancia de la disciplina.¹⁹ Por otra parte, se realizó un estudio en el que se analizaron la validez y fiabilidad de la escala SEUing a partir de cinco dimensiones: enseñanza, organización académica, vida universitaria, infraestructura y servicios universitarios, obteniendo una fiabilidad de 0.745 a 0.894.²⁰

Por su parte, el Cuestionario de Satisfacción de Estudiante, que mediante 35 reactivos evalúa la importancia otorgada a la educación y la satisfacción con la misma, obtuvo un alpha de Cronbach de 0.773.²¹ De manera más reciente, la validación del cuestionario sobre satisfacción de estudiantes con su educación y que contempló las dimensiones enseñanza-aprendizaje, trato respetuoso, infraestructura y autorrealización el obtuvo un alpha de Cronbach de 0.84.⁴

Por lo anterior, es preciso señalar que la enseñanza universitaria cumple la función de formar al estudiante en contextos cambiantes, de tal manera que resulta fundamental su inserción en escenarios reales, que le permitan desarrollar las competencias y habilidades adquiridas en el aula una vez que se enfrenta a los re-

tos y exigencias profesionales. Esta inserción representa uno de los diversos cambios que ha tenido la formación de profesionistas en Psicología en aspectos curriculares; en ella se plantea la necesidad de un entrenamiento que unifique la teoría con la práctica desde una formación inicial,²³⁻²⁵ que responde a estándares educativos de calidad a nivel internacional²⁶ y basada en competencias²⁷ en el que independiente al campo donde se desempeñe (clínico, educativo, organizacional, social, comunitario entre otros), responda a las funciones que realiza el psicólogo: explicación de su objeto de estudio, medición, evaluación, investigación e intervención psicológica.

Actualmente se considera de suma relevancia incorporar al estudiante en escenarios reales o simulados, debido al impacto que tiene sobre el desarrollo de competencias en el estudiante su identidad del profesional, el desarrollo del comportamiento ético, que se interpretarían como deseables dentro de la futura actividad profesional, así como una manera de mejorar en futuras prácticas profesionales.^{28,29} Además las prácticas profesionales evidencian al estudiante distintos niveles de complejidad, particularmente en el ámbito de la intervención psicológica en el que se aproxime a las funciones profesionales que ejercerá en un futuro al término de su formación académica.

La literatura revela un amplio número de instrumentos para medir la satisfacción académica. Los desarrollados hasta ahora se enfocan en elementos relacionados con la infraestructura y atención del personal^{4,14} y el ambiente social dentro de los campus,^{11,12} otros con la docencia.²² Son pocos los que evalúan la satisfacción con las prácticas profesionales. No se ha identificado alguno que profundice en las prácticas de escenarios reales. Por ello, esta investigación tiene por objetivo validar y confiabilizar una escala para medir el nivel de satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en Psicología hacia la práctica en escenarios reales.

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron universitarios inscritos en la licenciatura en Psicología de una universidad pública mexicana. Del total de estudiantes,

289 cumplieron con los criterios de inclusión (ser estudiante regular y cursar como mínimo un semestre de la modalidad relacionada con prácticas en escenarios reales). Con ello, atendiendo al criterio de aplicación de 100 a 300 escalas para la validación del instrumento,^{30,31} se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas de acuerdo al semestre cursado.

La muestra final quedó conformada por 118 estudiantes del cuarto (39.83%), sexto (25.42%) y octavo semestre (34.74%), de los cuales el 72.04% son mujeres y 27.96% hombres, de entre 19 y 27 años, inscritos en el semestre febrero-agosto 2014 de la carrera de Psicología. Se excluyó a estudiantes de movilidad y repetidores parciales o totales.

Instrumento

Para el presente estudio se diseñó la Escala de Satisfacción Académica hacia la Práctica Integrativa, constituida por 31 reactivos en su versión final, cada uno con cinco opciones de respuesta que va de “totalmente en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”, y que contempla tres aspectos a evaluar: rol del facilitador (supervisión, revisión de evidencias, dominio de estrategias y técnicas psicológicas), estrategia didáctica (trabajo cooperativo, empleo de estrategia pedagógicas y digitales) y desempeño ético estudiantil (dominio y aplicación de los valores profesionales).

Procedimiento

DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El diseño se realizó siguiendo las pautas para elaborar escalas:³² se definió y documentó acerca de la satisfacción académica, así como la estructura teórica y las opciones de medición de la variable; posteriormente se definieron y diseñaron 42 reactivos, esto con base en unidades de análisis y contenidos temáticos propuestos por el marco teórico. Dicho cuestionario fue sometido a un proceso de jueceo con cinco expertos en el área, se eliminaron cuatro reactivos por decisión unánime y se realizaron modificaciones de redacción de acuerdo a las recomendaciones de los jueces para evitar la ambigüedad y complejidad gramatical en algunos reactivos.

PRUEBA PILOTO

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de pilotaje de la escala con 38 ítems en un grupo de estudiantes

de cuarto, sexto y octavo semestre de la carrera de Psicología, haciendo caso de los aspectos éticos que rigen la investigación en personas.³³ Respecto a la aplicación del instrumento, ésta se realizó por uno de los investigadores, en presencia del docente de grupo, con una duración aproximada de la aplicación de 20 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

Finalmente, con los datos obtenidos se calculó la consistencia interna de la escala, eliminando dos ítems que correlacionaron de manera negativa y uno más con una correlación ítem-total menor a 0.20. Después, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por rotación ortogonal varimax para identificar el número y composición de los factores subyacentes a la variable evaluada,³⁴ con base en ello se reorganizó la escala y se eliminaron cuatro reactivos que aparecieron en dimensiones que no eran congruentes con el marco teórico. Finalmente, se calculó nuevamente la fiabilidad de la escala, todo esto mediante el uso del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23.

RESULTADOS

Una vez diseñados los reactivos de la escala en su primera versión se sometió a un proceso de jueceo, del cual se recibió la recomendación de eliminar cuatro reactivos: 1) Trabajar en equipos en la MEPI no me ayuda a desarrollar habilidades del pensamiento crítico (análisis), 2) Asisto al escenario de intervención, 3) Participo con un desempeño apático durante la intervención en escenario, 4) Evito la difusión de imágenes por redes sociales u otros medios. También se realizaron modificaciones pertinentes para disminuir la ambigüedad o complejidad gramatical, eliminando las palabras “no” y “nunca”, cambiando también las opciones de respuesta a “totalmente de acuerdo”, “totalmente en desacuerdo” en aquellos ítems relacionados con el nivel de dominio.

La escala fue aplicada y una vez recolectados los datos, mediante un primer análisis estadístico, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.91. Posteriormente, se verificó la correlación reactivo-total, con el fin de eliminar aquellos reactivos con bajo alpha de Cronbach (<0.20) o correlación negativa y se optó por retirar los reactivos: dos (c. 0.187), seis (c. -0.026) y 27

(c. -0.177), dando como resultado un alpha de Cronbach de 0.92 con los 35 reactivos restantes.

Posteriormente, se hizo un análisis factorial exploratorio por rotación ortogonal varimax, en el que se agruparon los 35 reactivos en tres factores. Con base en los resultados, se reorganizó la escala debido a que algunos reactivos aparecieron en dimensiones que no eran congruentes con el marco teórico y por tanto fueron eliminados. Dichos reactivos fueron el 12, 23, 32, 38. Se decidió dejar los 31 reactivos restantes, incluso cuando algunos de ellos tenían cargas factoriales bajas, ya que en conjunto explicaron el 40.4% de la varianza total, obteniendo un alpha de Cronbach de

0.91, y si se eliminan dichos reactivos ésta disminuye. De acuerdo con estos resultados, una confiabilidad superior a 0.80 se considera el coeficiente mínimo aceptable para una herramienta de medición desarrollada apropiadamente.³⁵

Finalmente, se calculó la carga factorial de las tres subescalas correctamente agrupadas, las cuales fueron: rol de facilitador (RF) (ver tabla 1), estrategia didáctica (ED) (ver tabla 2) y desempeño ético (DE) estudiantil (ver tabla 3). Lo anterior da como resultado que la escala Escala de Satisfacción Académica hacia la Práctica Integrativa esté constituida por 31 reactivos.

Tabla 1. Confiabilidad y carga factorial de la subescala rol del facilitador (RF) de la Escala de Satisfacción Académica hacia la Práctica Integrativa

Facto 1: Rol del facilitador		Alpha de Cronbach = 0.89
Reactivos		Carga factorial
1	El (la) facilitador (a) posee dominio sobre la elaboración de diagnósticos psicológicos.	.672
4	El (la) facilitador (a) posee dominio sobre la evaluación del programa de intervención utilizando diferentes modelos.	.673
7	El (la) facilitador (a) posee dominio para la planeación de programas de intervención.	.681
9	La asignación de los escenarios de acuerdo al semestre cursado me parecen adecuados.	.489
11	El (la) facilitador (a) evita supervisar a los estudiantes en la intervención.	.470
15	El (la) facilitador (a) sugiere el uso de expertos para resolver problemas dentro del escenario.	.461
17	El (la) facilitador (a) desanima la participación reflexiva de todos los estudiantes dentro del escenario.	.539
19	El (la) facilitador(a) frena el trabajo colaborativo dentro del aula.	.400
20	Cuando el (la) facilitador (a) evalúa el desempeño personal de los estudiantes, identifica fortalezas.	.573
22	El (la) facilitador (a) monitorea el progreso del equipo, a nivel individual, sobre su desempeño.	.563
23	El (la) facilitador (a) retroalimenta el portafolio de evidencias.	.627
25	Cuando el (la) facilitador (a) evalúa el desempeño personal de los estudiantes, identifica áreas de oportunidad.	.689
26	El (la) facilitador (a) realiza una evaluación objetiva del aprendizaje de los estudiantes.	.713
28	El (la) facilitador (a) modela técnicas de intervención de acuerdo al semestre cursado.	.649
30	El (la) facilitador (a) se muestra inconstante al registrar semanalmente el desempeño de cada uno de los estudiantes.	.466

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Confiabilidad y carga factorial de la subescala estrategia didáctica (ED) de la Escala de Satisfacción Académica hacia la Práctica Integrativa

Factor 2: Estrategia didáctica		Alpha de Cronbach = 0.74
Reactivos		Carga factorial
2	Práctica integrativa obstaculiza el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones basadas en evidencias.	.563
6	Las problemáticas abordadas en Práctica Integrativa desfavorecen habilidades de intervención en los estudiantes.	.521
8	Evito improvisar las sesiones de intervención.	.380
10	Soy corresponsable de mi formación profesional.	.403
12	Considero que el tiempo asignado en Práctica Integrativa para las sesiones en el aula es insuficiente para cumplir objetivos.	.227
13	El (la) facilitador (a) orienta semanalmente al equipo sobre su desempeño en la intervención.	.477
14	Muestro desinterés en las actividades académicas realizadas en el aula.	.429
16	Garantizo salvaguardar la identidad de las personas con las que trabajo.	.565
21	Práctica integrativa desfavorece la integración conceptual de lo revisado en ABP con aspectos del contexto.	.319
27	Falto al reglamento interno de la institución.	.335

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Confiabilidad y carga factorial de la subescala desempeño ético (DE) de la Escala de Satisfacción Académica hacia la Práctica Integrativa

Factor 3: Desempeño ético estudiantil		Alpha de Cronbach = 0.62
Reactivos		Carga factorial
3	Muestro tolerancia hacia las opiniones distintas a las mías.	.438
5	Desconozco los aspectos éticos profesionales de la Psicología relacionados con la intervención con personas.	.328
18	Rechazo los acuerdos establecidos con la institución	.430
24	Me comunico asertivamente con las personas que trabajo.	.470
29	Desacato el código normativo de Práctica Integrativa.	.209
31	Hago el llenado de la bitácora de manera constante.	.319

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Uno de los principales aportes del presente estudio es la validación y el análisis de confiabilidad de la escala MEPI, la cual es útil para la evaluación de prácticas en escenarios reales, pues evalúa el desempeño ético estudiantil, la estrategia didáctica y el rol del facilitador, enfocadas éstas a la evaluación de la calidad educativa. Ha sido de gran importancia el desarrollo de la presente escala, pues implica una herramienta que podría ser de utilidad en la evaluación educativa al tener un instrumento que cumple con requisitos psicométricos de calidad, es decir, validez de contenido por parte de un grupo de experto en contraste con un α de Cronbach superior a 0.80 para la evaluación de la calidad educativa, esto considerando la importancia de un adecuado nivel de satisfacción académica con las prácticas, pues representan un espacio para la construcción del pensamiento resolutivo de futuros escenarios de aplicación profesional.³⁶

Tal como se menciona en algunas investigaciones recientes.^{37,38} En la evaluación de la satisfacción de alumnos universitarios se retoman por lo general aspectos estructurales y de los servicios complementarios otorgados por la institución, dejando de lado los relacionados a los contenidos y estrategias de enseñanza. Sin duda alguna, la presente investigación contribuye a hacer visibles aspectos poco estudiados de la satisfacción académica, enfocada primordialmente al desempeño de los docentes y el desarrollo ético del estudiante. Esto es importante si se tiene en cuenta que uno de los principales predictores de permanencia escolar es el fortalecimiento de la vocación,³⁹ y qué mejor manera de lograrlo que garantizando la satisfacción académica con las prácticas profesionales, que representa de manera casi perfecta la vida profesional.

Asimismo, algunos investigadores⁴⁰ han resaltado el papel de la preparación de los profesores para el desarrollo de experiencias de aprendizaje innovadoras como un factor importante para la satisfacción estudiantil, así como las habilidades de enseñanza de los mismos,³⁹ o factores relacionados con la adquisición de conocimiento.³⁷

Es así que la presente escala resulta de gran relevancia pues permite una evaluación objetiva de los estudiantes sobre su experiencia académica al retroalimentar la estrategia didáctica implementada, los procesos de evaluación y al personal docente sobre su acompañamiento tanto dentro del aula como en el escenario real, lo cual se traduce como un referente para diseñar mejoras en el desarrollo de las asignaturas.⁴¹ De igual manera podría ser de utilidad al momento de realizar la evaluación interna del currículo previo a la evaluación externa que realizan organismos nacionales para la acreditación del programa de estudio. También es importante considerar si estos mecanismos tanto didácticos, de evaluación del aprendizaje y éticos se están ajustando a lo que sugieren las instituciones de evaluación que certifican las competencias generales del profesional en Psicología en el país.^{42,43} Otro beneficio es la aportación realizada al proponer nuevos factores que intervienen en la satisfacción académica, como lo son la dimensión ética, las estrategias didácticas y el rol del facilitador.

Se sugiere para futuros estudios ampliar la muestra y considerar instituciones privadas; de igual forma se sugiere correlacionar la variable de satisfacción con otros aspectos como: rendimiento, motivación, edad, bienestar, género, actividad laboral, horas de estudio, diversificación de la muestra a las ciencias de la salud y una adaptación de la escala a poblaciones de educación especial.

Referencias

1. Hernández, L., Fernández, C., Lorite, G. & Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea*, 7: 92-97.
2. Reséndiz, J., De la Cruz, M. A. & Romero, A. (2017). Engagement, satisfacción, académica y valores morales en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 7(1): 4-15.
3. Sánchez, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Santa Marta; Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
4. Gento, S. & Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2): 16-27.
5. Cabrera P, Galán E (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*; 14: 87-97.
6. Bernal, J., Lauretti, P. & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3): 301-309.
7. 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*, 2(40): 73-82.
8. Vergara, J., Del Valle, M., Díaz, A. & Pérez, M. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106.
9. Duque, E. & Diosa, Y. (2014). Evolución conceptual de los modelos de medición de la percepción de calidad del servicio: una mirada desde la educación superior. *Suma de negocios*, 5(12), 180-191.
10. Gonzáles, L. & Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, 28(Julio), 248-276.
11. Betz, E., Menne, J., Starr A. & Klingensmith, J. (1971). A dimensional analysis of college satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4: 99-106.
12. Soares, A., Almeida, L. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). En Duarte B, Almeida L (Vol. II), *Actas do VI congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 899-909). Braga, Portugal.
13. Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vitola, Nn., De Olivera, A. & Guimarães, W. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação académica para universitários. *Avaliação Psicológica*; 7(1): 45-55.
14. Mejías, A. & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil en educación superior. *Docencia Universitaria*, 10(2): 29-47.
15. Merino, C., Dominguez, S. & Fernández, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1): 74-77.
16. Nobarrio, M. (2018). *Satisfacción estudiantil de la calidad del servicio educativo en la formación profesional de las carreras técnicas de baja y alta demanda* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
17. Zalazar-Jaime, M. & Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3): 105-114.
18. Espinoza, O., González, L. & Loyola, J. (2017). Evaluación de la satisfacción de titulados de la carrera de psicología en Chile. *Innovación Educativa*, 18(76): 171-192.
19. Ramírez, J., López, J. & Aké, L. (2018). Importancia de las matemáticas en la formación inicial de profesionistas de la educación especial. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 3(43): 100-114.
20. Cadena, M., Mejías, A., Vega, A. & Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1): 9-18.
21. Jiménez, A., Terriques, B. & Robles, F. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3(6): 46-56.
22. Amezcua, C., Jiménez, E., Martínez, V., Olmedo, R., Jiménez, J. & Lardelli, P. (2015). Satisfacción de los estudiantes de epidemiología de medicina con el proceso docente. *FEM*, 18(4): 275-281.
23. Jones, J. & Mehr, S. (2007). Foundations and assumptions of the scientist-Practitioner model. *American Behavioral Scientist*, 50(6): 766-771.
24. Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2): 1-13.
25. Castañeda, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 54: 24-52.

26. Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7(3): 192-203.
27. Zanatta, E. & Camarena, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción e su identidad disciplinar. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17(1): 151-170.
28. Rodríguez, F. & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35(140): 82-99.
29. Baptista, R., Martins, J., Pereira, F. & Mazzo, A. (2014). Satisfacción de los estudiantes con las experiencias clínicas simuladas: validación de escala de evaluación. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(5): 709-715.
30. Rojas Soriano, R. (1998). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
31. Gómez-Peresmitré, G. & Reidl, L. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/lucy_gilda.pdf
32. Verdugo, J., Ochoa, S. & Alveano, J. (2006). *Elaboración de cuestionarios*. México: Universidad de Colima.
33. Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5ª ed). México: Trillas.
34. Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza A, Tomás-Marco I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3): 1151-1169.
35. Aragón, L. E. (2011). *Evaluación psicológica historia, fundamentos, teórico conceptuales y psicometría*. México: Manual Moderno.
36. Mayorga, J., Sepúlveda, P., Madrid, D. & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles educativos*, 34(157): 140-159.
37. Surdez-Pérez, E., Sandoval-Caraveo, M. & Lamoyi-Bocanegra, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1): 9-26.
38. Álvarez, J., Chaparro, E. & Reyes, D. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2): 5-22.
39. Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A. & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10: 75-81.
40. Palominos, P., Quezada, L., Osorio, C., Torres, J. & Lippi, L. (2016). Calidad de los servicios según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18). Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/1132/1777>
41. Pérez, J. (2015). Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario. *Psicología y Educación*, 10(1): 11-32.
42. Castañeda, S. (2008). Qué es lo que realmente aprenden los estudiantes en la licenciatura. En C. Carpio (Coord.). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo: investigación, experiencias y propuestas* (pp. 43-74.). México: UNAM, FESI
43. Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C. & Obregón, F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1): 27-34.