

Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en didáctica del francés

CLAUDIA ALICIA HERNÁNDEZ VELÁZQUEZ,¹ BAUDELIO LARA GARCÍA,² MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN,³ MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ GONZÁLEZ,⁴ IGNACIO AVELINO RUBIO⁵



Resumen

El objetivo de este trabajo fue identificar el nivel de satisfacción académica y los aspectos que se asocian con la satisfacción e insatisfacción académica de los estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés de la Universidad de Guadalajara. El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por estudiantes de los últimos dos semestres de la licenciatura así como los egresados de 3 generaciones de reciente egreso. Para medir el nivel de satisfacción se utilizó el cuestionario de Satisfacción Académica utilizado por Conesa (1990). Los resultados indican que los sujetos tienen altos niveles de satisfacción con su trayectoria académica en la Universidad con los aspectos relacionados al proceso académico, la docencia, el desarrollo personal y profesional, la implicación con la carrera; y altos niveles de insatisfacción con la organización administrativa.

Descriptor: Satisfacción académica, Motivación, Currículum.

Assessment of Students' Academic Satisfaction of the Degree in Teaching French

Abstract

The aim of this study was to identify the level of academic satisfaction and issues associated with satisfaction and dissatisfaction of the students academic degree in Teaching French at the University of Guadalajara. The study was conducted with a sample of students in their final two semesters of undergraduate and graduates of three generations of recent discharge. To measure the level of satisfaction was used Academic Satisfaction questionnaire used by Conesa (1990). The results indicate that subjects with high levels of satisfaction with their academic career at the University in matters relating to the academic process, teaching, personal development and professional involvement with the race and high levels of dissatisfaction with the administrative organization.

Key words: Academic Satisfaction, Motivation, Curriculum.

Artículo recibido el 2/05/2010
Artículo aceptado el 13/08/2010
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesora de la Licenciatura en didáctica del francés del Departamento de Lenguas Modernas. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, México. hdz.claudia@hotmail.com
- 2 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, CUCS, UdeG, México. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación Jalisco. baulara@yahoo.com
- 3 Profesora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, CUCS, UdeG. patyorte@gmail.com
- 4 Profesora de tiempo completo de la Escuela Preparatoria No. 11 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. ma.guadalupe_martinez@yahoo.com.mx
- 5 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada del CUCS, UdeG. ignacio_avelino@hotmail.com

Introducción

La presente investigación se deriva de la inquietud de explorar la satisfacción académica como un elemento de la calidad de la Educación Superior en la Licenciatura de Didáctica del Francés como Lengua Extranjera del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Este propósito se enmarca en diversas políticas que impactan los programas educativos tanto a nivel local como nacional, en las cuales, la evaluación de la satisfacción académica de los alumnos en relación con sus planes de estudio constituye un indicador importante de la calidad curricular.

En el presente trabajo se retoma el concepto de calidad propuesto por la Asociación Europea para la Calidad (AFCERQ), instancia que la define como “el conjunto de principios y métodos organizados en estrategias globales y tendentes a movilizar a toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste” (Cano, 1998). Según Yzaguirre (2005), hablar de “calidad de la educación” incluye varias dimensiones y enfoques, complementarios entre sí. La primera dimensión es la eficacia: una educación de calidad es aquella en que los alumnos realmente aprenden lo que se supone deben aprender. La segunda dimensión, complementaria de la anterior, está referida a qué es lo que aprenden los alumnos en el sistema y a su pertinencia en términos individuales y sociales. Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Según Egido y Haug (2006), al hablar de calidad, implícita o explícitamente se hace referencia a la evaluación. Los autores refieren que calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados y si se evalúa, se hace con algún criterio cualitativo.

La educación superior fue el primer sistema escolar en ser sometido a procesos de evaluación de la calidad, inicialmente en Estados Unidos en la década de los años 80, y posteriormente en la Unión Europea. Actualmente, existen diferentes modelos y enfoques en torno a las dimensiones que definen lo que ha de considerarse como una Universidad de calidad. En el centro de estos modelos y enfoques se encuentra el proceso de acreditación al que han sido sometidos, desde hace algunos años, los programas educativos universitarios en nuestro país (COPAES, 2001). El propósito de la acreditación de las institu-

ciones de educación superior por medio de organismos evaluadores externos, generalmente instancias pares, tiene como misión explícita la búsqueda de la mejora en la calidad educativa. La acreditación de programas académicos, como un medio para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior; tiene su antecedente inmediato en los procesos de evaluación que adquirieron importancia creciente en el mundo a partir de la década de los años ochenta. Ello se ha manifestado en las políticas y programas que han emprendido los gobiernos de todo el orbe, apoyados, (y en muchas ocasiones, obligados) por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre otras.

Las primeras acciones para iniciar la evaluación de la educación superior en México se realizaron en la década de los setentas del siglo pasado y fueron parte de programas de gobierno e iniciativas de organismos colegiados como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La evaluación de la educación superior se institucionalizó en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Con la creación del Consejo para la Acreditación de Programas Académicos (COPAES) se inició en 2001 la construcción de un sistema para la acreditación de los programas educativos que ofrecían las instituciones. La función del COPAES es regular los procesos de acreditación y dar certeza de la capacidad académica, técnica y operativa de los organismos acreditadores (COPAES, 2009).

De esta manera, la evaluación y acreditación se vuelven procesos obligatorios, y hasta imperativos, en todas las universidades del país. La Universidad de Guadalajara, siguiendo los lineamientos del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades, A. C. (COAPEHUM), organismo encargado de la acreditación de programas educativos en el área de las ciencias sociales y humanidades, ha puesto en marcha la evaluación de programas académicos relacionados con la enseñanza de las lenguas. En el trabajo que nos ocupa, es el caso de los programas educativos que dependen del Departamento de Lenguas del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

En este contexto general, la evaluación de la satisfacción de los estudiantes de la educación que reciben es comúnmente referida en la literatura espe-

cializada como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Gento, 2003). De este modo, López (1996) señala que el punto de vista del destinatario de la educación, los alumnos, y en su defecto quienes los representan, se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de diferenciar entre programas que tienen calidad y programas educativos que no la tienen.

En el mismo tenor, Marchesi y Martín (1998) consideran que uno de los indicadores más válidos para medir el grado de calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo. Por su parte, Pérez y Alfaro (1997) consideran que, siendo los estudiantes los destinatarios de la educación, son los sujetos que mejor pueden valorarla y, aunque, en el peor de los casos, tuvieran una visión parcial, su opinión es siempre valiosa porque proporciona un referente que debe tenerse en cuenta.

La presente investigación describe un estudio realizado con el propósito de indagar los factores de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. A partir de 1990, fecha en que se creó la carrera, ha habido diversas modificaciones al plan de estudios y la organización de la licenciatura; no obstante, no se había realizado un proceso de evaluación en donde los propios estudiantes manifiesten sus propias observaciones respecto al plan de estudios que cursan. En Europa ha habido diversos estudios para conocer y determinar la satisfacción del estudiante con la educación recibida. Autores como Hill, 1995; Narasimhan, 1997; Sander, Yanhong y Kaye, 1999; Stevenson, King y Coats, 2000; Carilli, 2000; Tejedor, 2002; Darlaston_Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew, 2003, Gento, 2003; Alves y Raposo 2004; Petruzzellis, D'Uggento y Romanazzi 2006, Pichardo 2007; entre otros, consideran que la evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes es uno de los indicadores importantes que determinan la eficacia institucional, el éxito escolar e institucional, la utilidad del servicio educativo, control de la calidad educativa y estos como punto de partida para la mejora de la calidad de la educación superior. En nuestro país, en las universidades de Puebla y Veracruz, se han realizado investigaciones en torno a la evaluación del nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación docente y de indagar en la percepción del éxito escolar respectivamente.

Considerando entonces, por un lado, la creciente importancia que ha tomado la evaluación de la calidad de la educación superior y por otro lado, las diversas modificaciones que se han visto reflejadas en el plan de estudios de la carrera, institucionalmente se considera de suma importancia conocer el nivel de satisfacción académica que tienen los estudiantes del actual plan por competencias, ya que, en el contexto de las políticas de evaluación de la calidad de los planes de estudio diversos autores sugieren que estos índices son considerados relevantes en los procesos de evaluación y acreditación por parte de organismos externos (Egido y Haug, 2006; COPAES, 2009).

En la literatura especializada, el concepto de satisfacción académica es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación (Gento, 2003). De esta manera, López (1996) refiere que el punto de vista del destinatario de la educación, los alumnos, y en su defecto quienes los representan, se está convirtiendo en referencia fundamental a la hora de establecer lo que tiene calidad y lo que no la tiene.

Existen actualmente diferentes modelos y enfoques en torno a las dimensiones que definen la satisfacción. En el campo de la Psicología, López y González (2001) definen la satisfacción-insatisfacción como un estado psicológico que se manifiesta en las personas como resultado de la interacción de un conjunto de vivencias afectivas que se mueven entre los polos positivo y negativo en la medida en que en la actividad que el sujeto desarrolla, el objeto da respuesta a sus necesidades y se corresponde con sus motivos e intereses. Para Arias y Flores (2005), la satisfacción surge cuando la necesidad inicial que motivó el comportamiento es reducida o saciada. La satisfacción es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o los fines que las reducen. Alves y Raposo (2004) concluyen en su estudio que cuando se trata de la enseñanza universitaria, la satisfacción no se encuentra únicamente influenciada por la calidad percibida, por el valor percibido y por las expectativas, sino que también lo está por la imagen de las diferentes instituciones. Carilli (2000) señala que la satisfacción del estudiante con la institución es uno de los indicadores más importantes de la eficacia institucional. Para Tejedor (2002), la eficacia de la enseñanza universitaria y los niveles de la satisfacción estudiantil han sido un foco común del trabajo académico de la gran importancia al sistema universitario y su control de calidad.

La satisfacción con la carrera es definida por Arias y Flores (2005), como el sentido de gusto por la profesión estudiada.

Para otros autores el término de satisfacción está asociado con los modelos de la calidad total y en algunas instituciones de diferentes países el estudiante es considerado como un consumidor del servicio educativo. En este sentido, se han utilizado diversos modelos relacionados con teorías administrativas para analizar el constructo de la satisfacción académica; entre ellos, el de la calidad total (Petruzzellis, D'Uggento y Romanazzi, 2006; Caballero, 2002; Gento, 2003; Garduño y Flores, s. f.).

Asimismo, la satisfacción/insatisfacción académica se ha abordado desde modelos psicológicos como la teoría bifactorial de Herzberg (1959); la teoría de la motivación y las necesidades de Maslow (1970) y la teoría de las expectativas de Oliver (1981). Desde una perspectiva metodológica, estos constructos han sido abordados por medio de la técnica del incidente crítico (Bitner, Booms y Bernard, 1990) y la técnica de Iadov (Kuzmina, 1970; López y González, 2002)

Método

El diseño del estudio fue de tipo descriptivo y transversal ya únicamente se describió el fenómeno estudiado por medio de los instrumentos aplicados, sin la manipulación de las variables estudiadas, y se incluyeron diversas cohortes de alumnos participantes.

Participantes

El estudio se realizó con la participación de alumnos de la licenciatura. Todos los alumnos participantes estudiaron o estaban estudiando el programa derivado del plan de estudios dictaminado en 2004. Los participantes eran alumnos de 6° y 8° semestre de la carrera, así como egresados de distintas generaciones que terminaron la carrera en los meses de junio de 2006, junio de 2007 y enero de 2009. El criterio de inclusión general fue que los participantes pertenecieran o hubieran pertenecido al mismo plan de estudios.

Se utilizó un muestreo por convención. Se seleccionaron sólo alumnos de 6° y 8° semestre tomando como criterio el supuesto de que los alumnos de ciclos avanzados y los egresados tendrían mejor conocimiento y experiencia escolar para poder contestar la encuesta. Ambos ciclos representan la mitad y el final de la carrera, respectivamente.

El ingreso a la LIDIFLE es anual (en agosto de cada año) y en general, existe un grupo de alumnos por grado. En el momento de la aplicación de la encuesta había un grupo de 2°, un grupo de 4°, un grupo de 6° y un grupo de 8° semestres. De estos grupos, se seleccionó a los diez alumnos que conformaban el grupo sexto grado y a los 12 alumnos que conformaban la totalidad de alumnos de octavo grado. A esta cifra se agregaron 39 egresados, de los cuales 18 egresaron en enero 2009, 11 egresaron en junio de 2007 y 10 en junio de 2006. Ellos fueron seleccionados siguiendo el mismo criterio de ser estudiantes pertenecientes al plan de estudio dictaminado en 2004. Se verificó el correo electrónico de cada uno de los egresados y se envió un mensaje para solicitar su apoyo en la elaboración de la encuesta; sin embargo, debido a la disponibilidad de tiempo y al lugar de residencia, sólo 28 estudiantes egresados respondieron afirmativamente a la solicitud de participación, por lo que se consideró a estos últimos para la conformación de la muestra para la realización del presente estudio. Estos alumnos egresados pertenecían a los ciclos escolares de egreso 2006 A (6 alumnos); 2007 A (6 alumnos); 2008 B (16 alumnos). De este modo, se seleccionó a un total de 50 alumnos: 22 estudiantes activos y 28 egresados.

Instrumento

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, a través de un cuestionario. Para identificar los aspectos asociados a la satisfacción e insatisfacción de los estudiantes y egresados de la titulación, se elaboró una versión modificada del cuestionario de Satisfacción Académica utilizado por Conesa (1990). El instrumento se integró con los siguientes apartados:

En el primer apartado se registraron variables demográficas tales como edad, sexo y ocupación, y la generación que se cursaba (para los estudiantes) o la de egreso de la licenciatura. Este primer apartado fue luego integrado a las variables administrativas del estudio.

En el segundo apartado se presentó una pregunta para evaluar el grado de satisfacción o insatisfacción general que les había producido su trayectoria académica en la Universidad a los alumnos participantes, con una escala de satisfacción de tipo Likert de 1 a 7 niveles, donde 1 representó gran satisfacción y 7 gran insatisfacción.

El siguiente apartado constó de una lista de 25 reactivos con opciones de respuesta también dis-

puestos en escala tipo Likert de 1 a 7 que correspondían al grado de satisfacción con los aspectos universitarios considerados. En general, estos indicadores fueron agrupados en dos grandes categorías: aspectos académicos y aspectos administrativos, y luego clasificados en las siguientes variables, según su naturaleza: Datos socio demográficos; proceso académico; docencia; desarrollo personal y profesional; relaciones interpersonales; implicación con la carrera; movilidad estudiantil; y organización curricular y administrativa. La estructura del inventario se construyó con base en dichas variables y sus correspondientes indicadores, por medio de una escala tipo Likert que consideraba los siguientes valores:

1. Totalmente satisfecho(a)
2. Muy satisfecho(a)
3. Satisfecho(a)
4. Indiferente
5. Insatisfecho(a)
6. Muy insatisfecho(a)
7. Totalmente insatisfecho(a)

El cuarto y último apartado, consistió de una pregunta cerrada respecto a la movilidad estudiantil, con opción de respuesta afirmativa o negativa.

La calificación de los resultados del cuestionario se realizó por procedimientos de premediación simple en todos los apartados.

Recolección de los datos

Los cuestionarios fueron aplicados de dos formas. A los estudiantes activos, se les aplicó de manera grupal en las aulas de clase. A la mayor parte de los egresados, se les envió por correo electrónico y lo contestaron de manera individual. Una vez tabulados los resultados, se utilizaron procedimientos convencionales de estadística descriptiva para el análisis de los datos. Para el procesamiento y análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS/WIN versión 12.1.

Resultados

A continuación se presentan los resultados siguiendo la estructura de organización del instrumento. Los indicadores socio demográficos se incluyen en primer lugar.

Indicadores socio demográficos

El número total de sujetos evaluados fue de 50. La distribución porcentual de la muestra en función

del sexo correspondió al sexo femenino el 84% (42 participantes) y al masculino el 16% (8 participantes). El 52% de los participantes (26 sujetos) correspondió al rango de edad de entre 20-24 años; el 38% (19 sujetos) de entre los 25-29 años; el 6% (3 sujetos) tenía entre 30-34 y el 4% (2 sujetos) 35 años o más.

La distribución de los sujetos en función de la categoría de alumno o egresado fue de 56% (28 sujetos) que pertenecían a la categoría de egresados de la licenciatura y el 44% (22 sujetos) restante a los que aún no culminaban sus estudios. De este grupo de alumnos, el 20% eran estudiantes del 6° semestre (10 sujetos) y el 24% estudiantes del 8° semestre (12 sujetos). Por otro lado, el 32% representaba a los estudiantes recién egresados en enero de 2009 (16 sujetos); el 12% a los egresados en junio del 2007 (6 sujetos), y el 12% restante a los egresados en junio de 2006 (6 sujetos).

En cuanto a la ocupación de los entrevistados, se pudo observar que el 34% (17 alumnos) estaba llevando a cabo sus estudios de licenciatura; el 42% (21 alumnos, de los cuales 5 estudiantes activos y 16 egresados) estaba cursando la carrera o realizando otros estudios y además trabajaba; el 20% (10 sujetos) estaba sólo trabajando; por último, únicamente el 4% (2 sujetos) de los entrevistados no estudiaba y no trabajaba al momento de la encuesta.

Satisfacción/Insatisfacción general con respecto a la trayectoria en la carrera

Este apartado se relaciona con una valoración global de la satisfacción/insatisfacción de los alumnos, independientemente de los indicadores específicos. El 8% (4 alumnos) mostró alto nivel de satisfacción con su trayectoria, el 22% (11 alumnos) un nivel medio y el 30% (15 alumnos) un nivel bajo. Por otro lado, el 2% (1 alumno) mostró alto nivel de insatisfacción con su trayectoria en la universidad; el 4% (2 alumnos) nivel medio y el 8% (4 alumnos) un nivel bajo. El 26% restante, es decir 13 alumnos, no expresaron una inclinación visible hacia la satisfacción o la insatisfacción de su trayectoria en la licenciatura.

Satisfacción/insatisfacción académica específica

1. Aspectos académicos

A.1. Niveles de satisfacción en el proceso académico. En la variable *proceso académico* se consideraron los siguientes indicadores: cantidad de conocimientos adquiridos (CCA); nivel de conocimientos adquiridos (NCC);

logro de objetivos académicos (LO); trabajos realizados (TR); y tiempo disponible para dedicarlo a la carrera (TDC).

En general, los niveles de satisfacción en esta variable fueron altos. Tres indicadores, CCA, NCC y LO registraron un porcentaje de satisfacción del 88%; seguidos por el 78% relacionado en TR y el más bajo, el 68%, en relación con TDC. En los tres primeros indicadores, la insatisfacción no se registró más allá del 12%. En cambio, en el indicador de trabajos realizados, la insatisfacción fue del 6% y los resultados indiferentes fueron del 16%. En el indicador del tiempo dedicado a la carrera se obtuvieron los resultados más altos en cuanto a insatisfacción, y el segundo lugar en cuanto a resultados indiferentes, el 22% y el 14%, respectivamente. Sumando estos dos resultados, en este indicador se ubicó el área con mayor no satisfacción, el 36% de los casos, esto es, casi una tercera parte de los participantes.

A.2. *Niveles de satisfacción en relación con la docencia.* En la variable de *docencia* se consideraron cuatro indicadores: calidad de la enseñanza impartida (CEI); competencia del profesorado (CP); percepción sobre criterios, condiciones y formas de evaluación de conocimientos (PE) y valoración positiva, negativa o indiferente realizada por el profesorado sobre el trabajo escolar (VTE).

El indicador que obtuvo los resultados más altos de satisfacción fue el de CEI, con el 80%; seguido del indicador sobre competencia del profesorado con el 72%. Por su parte, los indicadores de percepción sobre criterios de evaluación y de valoración del profesorado sobre el trabajo escolar obtuvieron un porcentaje de satisfacción del 62%. En el caso de PE, el porcentaje de insatisfacción alcanzó el 28%, casi un tercio de los participantes. En cambio, el porcentaje de insatisfacción de la valoración sobre el trabajo (VTE) fue bajo (4%), y alcanzó el 34 % el resultado indiferente.

A.3. *Niveles de satisfacción con el desarrollo personal y profesional.* En la variable *desarrollo personal y profesional* se consideraron los siguientes indicadores: expectativas sobre la superación y el desarrollo personal y profesional (DP); expectativas de cambio de estatus social por estudiar la carrera (E); y las expectativas sobre las posibilidades de aplicación de los conocimientos en la vida profesional (AC).

En general, los niveles de satisfacción en esta variable fueron altos. Dos indicadores, desarrollo per-

sonal (DP) y estatus (E) registraron un porcentaje de satisfacción del 88%; seguido por el 86% relacionado con aplicación de conocimientos. En los indicadores estatus y aplicación de conocimientos, la insatisfacción no se registró más allá del 6%; sin embargo, en la aplicación de conocimientos se registró un 8% de indiferencia. En cambio, en el indicador de desarrollo personal, la insatisfacción fue del 8% y los resultados de indiferente fueron del 4%.

A.4. *Niveles de satisfacción con las relaciones interpersonales.* En la variable de *relaciones interpersonales* se consideraron dos indicadores: la relación profesor-alumno (R P-A) y la relación entre compañeros (RC). El indicador de relación profesor alumno obtuvo mayor nivel de satisfacción en un 68%, respecto al 64 % de la relación entre compañeros. En cambio, el nivel de insatisfacción de la relación profesor-alumno es sólo de 20% y el de relación entre compañeros es de 26%. En cuanto al nivel de indiferencia apenas se alcanzó un 12% para el primer indicador y un 10% para el segundo.

A.5. *Niveles de satisfacción con la implicación con la carrera.* En la variable de *implicación con la carrera* se consideraron los siguientes indicadores: autovaloración de iniciativa y responsabilidad en los trabajos realizados (IP); interés por los asuntos relacionados con la carrera (IAC); participación en el funcionamiento y los asuntos académicos relacionados con la carrera (PAL). El indicador de iniciativa personal obtuvo los resultados más altos de satisfacción con el 88%; en cambio los indicadores de interés en asuntos académicos y participación en asuntos de la licenciatura obtuvieron 37% y 20% respectivamente. En el caso de la participación en asuntos de la licenciatura se obtuvo el mayor porcentaje de insatisfacción con el 47%, seguido del interés en asuntos académicos que fue del 36%. Respecto al nivel indiferente, el indicador de participación en asuntos académicos presenta un 33% y el interés por asuntos académicos 27%.

2. Aspectos administrativos

B.1. *Niveles de satisfacción con la organización curricular y administrativa.* En cuanto a los aspectos administrativos, en la variable de organización curricular y administrativa se consideraron los siguientes indicadores: percepción sobre las materias estudiadas (ME); percepción sobre la cantidad de prácticas realizadas (CP); percepción sobre la calidad de prácticas realiza-

das (CPR); percepción sobre el plan de estudio (PE); percepción sobre las calificaciones (C); percepción sobre la programación de asignaturas (PA); percepción sobre el funcionamiento administrativo y organización del departamento (OAD).

El indicador de materias estudiadas registró el más alto nivel de satisfacción con 86%, seguido de la cantidad de prácticas realizadas 70% y de la calidad de prácticas realizadas 74%. En cambio, los indicadores de plan de estudios y calificaciones presentaron 58 y 53% de satisfacción, respectivamente. El indicador de organización administrativa del departamento registró el nivel más bajo de satisfacción con 14%, seguido de la programación de asignaturas con 33%.

En cuanto al porcentaje de insatisfacción, el indicador de organización administrativa del departamento registró el nivel más alto con 76%, seguido del 51% correspondiente a la programación de asignaturas. En el caso de los indicadores de calificaciones y programación de asignaturas se alcanzó un nivel indiferente del 16%, siendo el más alto en relación con el resto de los indicadores del aspecto administrativo.

Movilidad estudiantil y satisfacción general

En la variable de movilidad estudiantil se consideraron dos indicadores: los alumnos que realizaron intercambio a una institución en el extranjero (alumnos intercambio); y los alumnos que no realizaron intercambio académico a una institución en el extranjero (alumnos no intercambio).

Los alumnos que realizaron intercambio académico a una institución en el extranjero fueron 15 lo que representó un 30% de la muestra, mientras que el 70% restante (35 alumnos) correspondió a alumnos que no realizaron intercambio académico en el extranjero. El indicador que obtuvo los niveles más altos de satisfacción con su trayectoria académica fue el de alumnos de intercambio con un 74%, seguido de 60% de alta satisfacción de los alumnos que no realizaron intercambio.

Discusión y conclusiones

En cuanto a las variables e indicadores, se puede observar que los sujetos participantes asociaron 14 de los 24 indicadores con niveles altos de satisfacción. Los indicadores calificados altos fueron la cantidad de conocimientos adquiridos; el nivel de conocimientos adquiridos; el logro de objetivos; los trabajos realizados (todos ellos integrados en la variable proceso académico); la calidad de enseñanza impar-

tada, competencia del profesorado (indicadores integrados a la variable docencia); las expectativas sobre desarrollo personal y profesional, las expectativas de cambio de estatus por estudiar una carrera, las expectativas por la aplicación de conocimientos en la vida profesional (de la variable desarrollo personal y profesional); la relación profesor-alumno (pertenece a la variable relaciones interpersonales); la iniciativa personal en los trabajos realizados (variable implicación con la carrera); la percepción sobre las materias estudiadas, la percepción sobre la calidad de prácticas realizadas y la percepción sobre la cantidad de prácticas realizadas (indicadores integrados a la variable aspectos curriculares y administrativos). Asimismo, seis indicadores se asociaron con satisfacción media: el tiempo disponible para dedicarlo a la carrera (variable proceso académico); la percepción de los procesos y formas de evaluación (variable docencia); la relación entre compañeros (variable relaciones interpersonales); la percepción sobre el plan de estudio, la percepción sobre las calificaciones (variable aspectos curriculares y administrativos). Por último, tres indicadores fueron calificados con baja satisfacción: la participación en asuntos académicos relacionados con la carrera (variable implicación con la carrera); la percepción sobre la programación de asignaturas, y la organización administrativa del departamento (variable aspectos curriculares y administrativos).

En contraparte, de los mismos 24 indicadores, uno se asocia con alta insatisfacción (organización administrativa del departamento); dos con insatisfacción media (programación de asignaturas y participación en el funcionamiento de la carrera) y veinte con insatisfacción baja con un índice menor al 30% de los puntajes. Finalmente, un indicador, el interés por asuntos académicos relacionados con la carrera (variable implicación con la carrera), presentó igual nivel de satisfacción e insatisfacción (36%).

Como se puede observar, alrededor de 20 indicadores fueron apreciados como elementos de satisfacción y sólo 3 con baja satisfacción; éstos últimos son los mismos que se asocian con alta insatisfacción, de manera que se puede afirmar que los resultados obtenidos son consistentes internamente. Estos resultados coinciden hasta cierto punto con el estudio realizado por Conesa (1990) quien en su investigación realizada con universitarios españoles observó 9 factores intrínsecos que causan satisfacción, 10 factores extrínsecos que causan insatisfacción y uno de carácter ambivalente.

Este mismo autor, quien realizó su estudio con universitarios españoles de diversas titulaciones, indica que la mayoría de los aspectos asociados con alta satisfacción son intrínsecos al estudiante (es decir que se derivan de factores internos al estudiante). En el caso de la presente investigación, las calificaciones altas también se asociaron mayoritariamente con factores que pueden considerarse intrínsecos al alumno, excepto los indicadores de expectativas de cambio de estatus social por estudiar una carrera y la cantidad de conocimientos adquiridos. También en el caso de la investigación de Conesa, los aspectos asociados con insatisfacción y con baja satisfacción fueron relacionados con factores motivacionales extrínsecos al estudiante (es decir, que se derivan de factores externos). En la presente investigación, la única excepción fue el indicador de suficiencia o insuficiencia de tiempo para el cumplimiento adecuado de las exigencias del programa.

En cuanto a la variable de proceso académico se observó que los indicadores de cantidad de conocimientos adquiridos, nivel de conocimientos adquiridos, logro de objetivos y trabajos realizados, fueron indicadores calificados con alto nivel de satisfacción. Esto nos podría indicar la buena apreciación que tienen los sujetos por la pertinencia en los contenidos de las asignaturas, un indicador que podría referirse al trabajo de los profesores pero también al trabajo académico realizado tanto por estudiantes como por profesores.

Respecto a la suficiencia o insuficiencia de tiempo para el cumplimiento adecuado de las exigencias del programa, se observa en los resultados que los sujetos describen este indicador con baja satisfacción. En el caso del presente estudio esto puede significar que los estudiantes consideraron el factor tiempo como un obstáculo para la realización de sus actividades académicas. Desde la perspectiva de la teoría bifactorial de Herzberg, se puede proponer que el tiempo disponible para dedicarlo a los estudios, es un factor extrínseco al trabajo propio de los estudiantes, es decir, un factor de higiene mental cuya falta de control por parte del sujeto, puede ser asociado más con un sentimiento de insatisfacción.

En relación con la variable de docencia los indicadores con alto nivel de satisfacción fueron la calidad de la enseñanza impartida y la competencia del profesorado. Garduño y cols. (2004) encontraron en su trabajo que los estudiantes presentaron altos niveles de satisfacción con un aspecto clave en su proceso formativo; la práctica docente, por lo que los indica-

dores de calidad de enseñanza impartida y competencia del profesorado, tienen alta significación para los alumnos al ser percibidos como aspectos asociados a la satisfacción.

La valoración positiva, negativa o indiferente sobre el trabajo escolar de los alumnos, mostró ser un indicador de baja satisfacción para los sujetos encuestados. Esto indicaría que los estudiantes no se sienten identificados con las apreciaciones que pudieran realizar los profesores respecto al trabajo realizado durante la carrera. Contrario a lo que expresan Raynor y Entin (1982) de que la motivación es un estímulo que impulsa a la acción, los estudiantes encuestados en el presente trabajo no consideran la retroalimentación como parte principal de la tarea académica y, por tanto, no le atribuyeron satisfacción alta.

Siguiendo ahora con los niveles bajos de satisfacción de esta misma variable del proceso de docencia, los indicadores de criterios y formas de evaluar los conocimientos, plan de estudios y percepción de la calificación fueron igualmente calificados con baja satisfacción por los encuestados. Esto podría deberse a que se trata de indicadores con los cuales los alumnos no se sienten identificados o que les parecen lejanos, puesto que no tienen herramientas para incidir sobre ellos en el contexto institucional.

Estos datos relativamente bajos de satisfacción de los indicadores de percepción sobre los criterios y formas de evaluación y valoración positiva o negativa por el trabajo escolar, en el aspecto de satisfacción con la docencia pudieran indicar, por una parte, que los alumnos perciben de manera relativamente negativa los criterios relacionados con la asignación de la calificación. En cambio, le es indiferente a más de un tercio de los participantes la valoración de los profesores acerca de sus trabajos o tareas escolares, siendo este el indicador que obtuvo el mayor porcentaje de indiferente. Este parece ser un tema en el cual se requiere de un estudio en el futuro en relación con aspectos particulares de la evaluación de los cursos.

En cuanto a la variable del desarrollo personal y profesional, las expectativas de cambio de estatus por realizar estudios universitarios y las expectativas por la aplicación de conocimientos en la vida profesional, fueron calificadas con nivel alto de satisfacción. En los resultados obtenidos se aprecia que los sujetos mostraron una mayor satisfacción en cuanto a las expectativas de cambio de estatus social relacionadas con estudiar la carrera. Esto concuerda con los planteamientos de Maslow en relación con la mo-

tivación, categoría que está estrechamente relacionada con la motivación. Maslow (1964) señala que la motivación extrínseca (aquella que proviene de fuentes externas) se manifiesta más claramente asociada con factores relacionados con el reconocimiento social, por ejemplo, el hecho de que un individuo pueda realizar estudios universitarios. En el caso de la presente investigación, se puede concluir que la mayoría de los participantes valoran o encuentran altamente satisfactorio el estudiar el programa en el cual están inscritos y, probablemente, que mostraron una identidad alta con los estudios que estaban o estuvieron cursando.

El indicador de expectativas sobre el desarrollo personal y profesional, presentó igualmente alta satisfacción para los sujetos participantes, lo que, de acuerdo con la teoría de la pirámide de necesidades de Maslow (1964), pudiera representar que los alumnos pudieran también mostrar una alta autoestima, por lo menos en ese aspecto académico.

En lo que respecta a las relaciones interpersonales, los indicadores de relación profesor-alumno y las relaciones entre compañeros mostraron niveles medios de satisfacción. Estos resultados podrían reflejar una escasa actividad o interés de los alumnos por interrelacionarse poniendo de manifiesto su interés en asuntos meramente académicos en donde las calificaciones aparecieron más altas. Al parecer, los estudiantes parecen estar interesados de manera más individual en los aspectos académicos y menos en las interacciones sociales que se pueden desarrollar en el contexto de la trayectoria escolar.

En cuanto a la variable de implicación con la carrera, los indicadores de autovaloración de iniciativa y responsabilidad en los trabajos realizados, y el logro de objetivos académicos fueron calificados con alta satisfacción por los encuestados. Esto podría indicar que están altamente satisfechos con su propia motivación por estudiar la carrera lo que conlleva alcanzar mayores éxitos y por lo tanto mayor satisfacción académica.

En relación con las variables integradas a los aspectos curriculares y administrativos, los indicadores de materias estudiadas, la calidad de prácticas realizadas y la cantidad de prácticas realizadas fueron valorados con alto nivel de satisfacción. Los datos acerca de la alta satisfacción de los sujetos por la calidad y cantidad de prácticas realizadas, así como la posibilidad de aplicación de los conocimientos en la vida profesional (de la variable desarrollo personal), concuerdan con los hallazgos de Rodríguez y Vélez

(2004), quienes encontraron, al evaluar la práctica profesional de estudiantes de diversas carreras en una universidad privada colombiana, que sobresalía la satisfacción asociada a los conocimientos adquiridos por los alumnos durante su formación. Lo anterior, señalan estos autores, es un indicador directo de la pertinencia de los contenidos de las materias y del esfuerzo por disponer de campos de práctica cada vez mejores. En el caso de la presente investigación, esto podría significar que los participantes en el estudio valoran, de la misma manera que los estudiantes colombianos, esta vinculación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, en lo que se refiere a aspectos relacionados por los alumnos y egresados como indicadores de insatisfacción, la organización administrativa resultó ser el aspecto en el que se ubicó el mayor nivel de insatisfacción en los sujetos, seguido de la programación de las asignaturas. Estos son aspectos importantes a considerar pues la administración del departamento es un elemento externo a los estudiantes, es decir, se trata de aspectos en que los alumnos tienen poco o ningún control sobre su funcionamiento (Fogliatto, 1997).

En los resultados obtenidos, se observó que la mayoría de los sujetos estudiados consideraron como satisfactorios los aspectos intrínsecos de su trayectoria y como insatisfactorios los aspectos extrínsecos asociados sobre todo a aspectos administrativos y curriculares. Estos hallazgos concuerdan con los resultados encontrados por Herzberg (1968) en relación con la satisfacción en aspectos laborales, por lo que sus hallazgos tienden a confirmarse en el ámbito académico. Esta misma tendencia es reportada por estudios de Pereda, Redondo y Lillo (1984), Redondo, Egea, Conesa y Tortosa (1986) y Conesa (1990), los cuales fueron realizados en un contexto académico.

Por último, en cuanto a los resultados arrojados por los sujetos que realizaron intercambio académico a una institución francófona, se puede observar que el 74% indicó tener alta satisfacción global con la trayectoria académica en la universidad. En cambio, los estudiantes que no realizaron intercambio académico expresaron un adecuado nivel de satisfacción con su trayectoria académica en la Universidad (60%). Se puede observar en los resultados de la muestra estudiada que los dos grupos de alumnos mostraron estar satisfechos con su trayectoria académica en la universidad. La diferencia del 14%, muestra que los sujetos que realizaron intercambio tuvieron mayor

satisfacción con respecto a quienes no hicieron intercambio; sin embargo, esta proporción no parece ser suficientemente amplia para hacer una diferencia significativa entre ambos grupos, sobre todo cuando se comparan los resultados relacionados con insatisfacción o indiferentes. Por ello, se considera que es necesario revisar de manera más profunda el efecto de la movilidad en la satisfacción/insatisfacción hacia la carrera en estudios posteriores.

Con base en lo antes dicho, se pueden aventurar entonces algunas recomendaciones en aras de promover la mejoría en el programa educativo:

El programa de la licenciatura se ve esencialmente fortalecido en los aspectos de proceso académico, desarrollo personal y profesional pero habría que evaluar y mejorar los aspectos referentes a la implicación con la carrera y algunos indicadores relacionados con la docencia y las relaciones interpersonales. Siendo la organización administrativa del departamento, el indicador percibido con mayor insatisfacción en los estudiantes, es de suma importancia realizar evaluaciones posteriores a fin de encontrar los mecanismos que contribuyan a la mejora de la calidad educativa del departamento en este aspecto.

Por otro lado, dado el carácter descriptivo de las conclusiones que se han presentado, hay que señalar que deben tomarse con las debidas reservas y servir, fundamentalmente, como estímulo de sucesivas investigaciones sobre el tema de la organización administrativa o la movilidad estudiantil, estudios que ayuden a profundizar en la influencia que las características personales de los sujetos y otras variables relevantes pueden tener sobre las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes. Asimismo, sería interesante llegar a conocer cómo influyen estos sentimientos de satisfacción e insatisfacción en el rendimiento de los alumnos. De esta forma, se podrían planear acciones oportunas para conseguir mejorar la calidad educativa del programa de la licenciatura en puntos o aspectos más específicos.

Se considera que si la institución educativa realiza las acciones necesarias para elevar los niveles de satisfacción de sus estudiantes, no sólo estará contribuyendo al logro de un mayor rendimiento académico y éxito escolar de los mismos, sino también, en palabras de Garduño y cols. (2004), tendría una repercusión social importante al mejorarse la percepción pública sobre la calidad de los programas y servicios del propio programa.

Referencias

- ALVES H., RAPOSO M. (2004). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidad Da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y no lucrativo*. Vol. 1, No. 1.
- AITKEN N. (1982). College Student Performance, Satisfaction and Retention: Specification and Estimation of a Structural Model. *Journal of Higher Education*, vol. 53, pp. 32-50. *Revista Internacional de Marketing Público y No lucrativo*. Obtenido en noviembre 2008 desde <http://www.Springerlink.com>
- ARIAS F., FLORES M.A. (2005). Satisfacción de los estudiantes con su carrera y su relación con el promedio y el sexo. El caso de la carrera de contaduría de la Universidad Veracruzana en Nogales, Veracruz. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*. Enero-abril 2005. Año 11, No. 29.
- BANDURA A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*. Vol. 37 (2). Obtenido en enero 2009 desde: <http://psycnet.apa.org>
- BARRAZA, A. GUTIÉRREZ D. (2008). Las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la licenciatura en intervención educativa. *Investigación Educativa Duranguense*. Universidad Pedagógica de Durango.
- BITNER, M.J. BOUNS, BERNARD H., STANFIELD T., Mary (1990). The Service Encounter: Diagnosing Favorable and Unfavorable Incidents. *Journal of Marketing*. Vol. 54 pp.71-74. En Guzman C., Vega C. (2006). Factores de satisfacción e insatisfacción en la Banca por internet en Chile. Facultad de economía y negocios, Universidad de Chile.
- BROWNE, B., KALDENBERG D. y BROWNE W. (1998). Satisfaction with Business Education: A Comparison of Business Students and their Parents. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 39-52.
- CABALLERO J. (2002). Calidad y satisfacción del cliente en las instituciones de formación. *Enseñanza*, 20. Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 175- 196.
- CARBONERO M., CRESPO M.T., MARTIN L., ORTEGA O., SÁNCHEZ I. (1996). Satisfacción personal y académica de los futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 26, pp. 153-161.
- CARILLI, V. (2000). Student Satisfaction At Southern Illinois University Carbondale. Doctoral Dissertation Southern Illinois University At Carbondale. Obtenido en mayo 2008 desde <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3021507>
- CIRERA L., MARTÍNEZ C., CONTRERAS J., NAVARRO C. (1998). Aprendizaje y satisfacción de los talleres de pre y postgrado de medicina para la mejora en la certificación de las causas de defunción, 1992-1996. *Revista Especializada Salud Pública* 1998; 72: pp. 185-195.
- COMITÉ DE EVALUACIÓN DE LICENCIATURAS. (2005). Proyecto Curricular. Trabajo Colegiado. División de Estudios Históricos y Humanos. CUCSH- Universidad de Guadalajara.
- COMITÉ DE REVALIDACIÓN DEL DELEM. (2004). Dictamen número 1/2004/033. Departamento de Lenguas Modernas, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.
- CONESA P. J. (1990). Locus de control y causas de satisfac-

- ción e insatisfacción en estudiantes universitarios. Madrid. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, ISBN 84-669-0338-0. Obtenido el 10 de enero 2009 desde <http://dialnet.unirioja.es>.
- CONTRERAS, C. y KALTWASSER C. (2006). Factores de satisfacción e insatisfacción en la Banca por Internet en Chile. Universidad de Chile.
- COOK, J. D.; HEPWORTH, S. J.; Wall, T. D. y WARR, P.B. (1981). The Experience Of Work. *Academic Press*. En Meliá, J.L. y Peiró, J.M. (1989) El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4, 11, pp. 179-187.
- CZUPRYN, K. (1989). Academic Achievement And Academic Satisfaction As A Function Of Person-Environment Fit. Ph. D. The University of Nebraska - Lincoln AAT 9004671.
- DARLSTON-JONES, D., PIKE, L., COHEN, L., YOUNG, A., Haunold, S. y Drew, N. (2003). Are They Being Served? Student's Expectations Of Higher Education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), pp. 31-52. Obtenido el 20 febrero 2008 desde: <http://education.cortin.edu.au/iiier-13/darlaston-jones.html>.
- DE LA VILLA M. (2004). Jóvenes y actitudes ante la enseñanza e insatisfacción institucional hacia el ámbito académico. *Tabanque: Revista Pedagógica*.
- D'ELIA G. WALSH S. (1983). User Satisfaction With Library Service A Measure Of Public Library Performance? *Library Quarterly* 53 No. 2. Obtenido en marzo 2009 desde <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/>
- DIVISIÓN DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y HUMANOS DEHH. (2005). Proyecto Curricular de Licenciaturas. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. UdeG.
- EGEA, Ma. P. (1988). Motivo de logro y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ, J.E., FERNÁNDEZ, S., ÁLVAREZ, A., MARTÍNEZ, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol.13, No. 2, pp. 203-214. Obtenido en enero 2009 desde http://www.uv.es/relieve/v13n2/relieev13n2_4.htm
- FLANAGAN, John (1954). The Critical Incident Technique, *Psychological Bulletin*, 51 (July), pp. 327-57.
- FOGLIATTO, H.M. (1977). Estudio longitudinal de un grupo de alumnos de Psicología. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32 (145), pp.296-300.
- FOGLIATTO, H., Pérez, E. (1997). *Sistema de orientación vocacional informatizado* (SOVI). Guadalupe: Buenos Aires.
- FRANKLIN K. (1994). Multivariate Correlation Analysis Of A Student Satisfaction Survey. ERIC Document No. 388695.
- GARDUÑO L., FLORES A., LEAL S. MÉNDEZ E. (2004). Estudio de la satisfacción del estudiante como indicador de la calidad de la enseñanza en las escuelas normales del estado de Puebla. Centro de Estudios sobre Calidad de Vida y Desarrollo Social. Obtenido el 26 de junio 2009 desde <http://web.upaep.mx/Temporales/CONGRESOPSILOGIA>.
- GENTO S., VIVAS M. (2003). El SEUS: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. *Acción Pedagógica*, Vol. 12 no. 2.
- GÓMEZ M., VALERO A., Granero A., Barrachina R., Saula A. (2006). Las clases de educación física y el deporte extraescolar entre el alumnado almeriense de primaria. Una aplicación práctica mediante la técnica de ladov. *Educación física y deportes*. No. 98, 2006. Obtenido el 16 de marzo 2009 desde <http://dialnet.unirioja.es>.
- GONZÁLEZ LÓPEZ I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la Universidad: aplicación práctica de un análisis factorial. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol.9, No.1. Obtenido el 20 de junio 2007, desde http://www.uv.es/relieve/v9n1/relieev9n1_4.htm.
- GRANADA E. (2006). La insatisfacción laboral como factor del bajo rendimiento del trabajador. Obtenido en enero 2009 desde <http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtualdata/publicaciones/quipukamayoc/>
- GUTIÉRREZ Fabiana. (1999). Obtenido en enero 2009 desde www.Universidad.Edu.uy/dgp/docs/mfg.pdf
- GUZMÁN C., VEGA C. (2006). Factores de satisfacción e insatisfacción en la Banca por internet en Chile. Facultad de economía y negocios, Universidad de Chile.
- HERZBERG, F.I. (1968). Una vez más: ¿Cómo motivar a los empleados? *Harvard- Deusto Business Review*, 1980, pp. 7-18. Edición especial sobre Motivación preparada bajo la dirección de J: M de ANZIZU.
- HILL, F.M. (1995). Managing Service Quality In Higher Education: The Role Of The Consumer As Primary Consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3(3), pp. 10-21.
- FEDER, B.J. (2000). F.I. Herzberg, 76, Professor and Management Consultant. *New York Times*, Feb 1, 2000, pg. C26. Obtenido el 28 octubre 2006 desde ProQuest Historical Newspapers. The New York Times (1851 - 2003).
- LÓPEZ, A. (1993). La importancia de los conocimientos teóricos dentro del sistema de conocimientos de la asignatura Educación Física. Tesis Doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Ciudad de La Habana.
- LÓPEZ A., GONZÁLEZ V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Revista Digital*. Año 6 - No.32. Buenos Aires. Obtenido en julio de 2009 desde <http://www.efdeportes.com>.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. y GONZÁLEZ MAURA, V. (2002). La técnica de ladov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital* 47. Buenos Aires. Obtenido el 18 de octubre 2008 desde <http://www.efdeportes.com>
- MARTÍNEZ, R.A. y ORTEGA, L.E. (2007). *Manual de Investigación. Guía práctica para la elaboración de tesis. Investigación, difusión, educación y asesoría*. Ediciones de la Noche. México.
- MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row (2nd Ed.).
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del sistema Educativo, BOE, 4_10-1990. Obtenido el 24 de junio 2009 desde <http://e-spacio.uned.es>
- MEC (1997). *Modelo europeo de gestión de Calidad*. Madrid, Centro de publicaciones, Secretaría General Técnico.

- ca. Obtenido el 24 de junio 2009 desde <http://e-spacio.uned.es>
- NAVARRO, M.A. (2000). *Innovación cuesta abajo. La planeación de la educación superior 1977-1980*. Ciudad Victoria, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- NAVARRO R. (2004). Opiniones y grado de satisfacción de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria sobre las innovaciones introducidas en su evaluación por la L.O.G.S.E. Análisis diferenciado por sexos y centros. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXII, No. 227 ene-abril 2004. Sevilla.
- OLIVER, R.L. (1981). Measurement And Evaluation Of Satisfaction Processes In Retail Setting. *Journal of Retailing*, Vol. 57, No. 3.
- OLIVER R. (1993). Cognitive, Affective And Attribute Abases Of The Satisfaction Response. *Journal of Consumer Research*, 20 (3). En Velandia F., Ardón N., Jara M.I. (2007). Satisfacción y calidad: Análisis de la equivalencia o no de los términos. Facultad de Ciencia Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana.
- PALACIOS J.L. (2001). Análisis estadístico de una encuesta de satisfacción de usuarios al alumnado de primer curso de primer curso de la Escuela Universitaria de Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social* 14; pp.99-117. ISSN: 0214-0314.
- PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V.A. BERRY, L. (1988). SERVQUAL: A Multiple Item Scale For Measuring Consumer Perceptions Of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, pp.12-40.
- PASCUAL GÓMEZ, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: Un estudio con modelos jerárquicos lineales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* Vol. 13, No. 1, pp. 127-138. Obtenido (s.f.) desde http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_6.htm
- PEREDA, S. REDONDO, I; CONESA, P.J.; EGEA, M.P. y TORTOSA, F. (1986). Causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes de Psicología: Un estudio basado en la teoría de Herzberg. *Investigaciones Psicológicas*, en prensa. En Conesa (1990). Locus de control y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios. Madrid. Tesis Doctoral. Universidad Complutense.
- PETRUZZELLIS L., D'UGGENTO A., ROMANAZZI S. (2006). Student Satisfaction And Quality Of Services In Italian Universities. *Managing Service Quality* Vol. 16, No. 4.
- PICHARDO, M.C., GARCÍA BERBÉN, A. B., De la FUENTE, J. y JUSTICIA, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de Investigación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Obtenido el 8 de julio de 2009 desde <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>
- PLAKE, B. (1992). A Study Of Acculturation Differences Among International People And Suggestions For Sensitivity To Within Group Difference. *Journal of Counseling and Development*. Vol. 71 (1) pp.53-59.
- PLAKE, B. SODOWSKY, G. (1991). Psychometric Properties Of American International Relation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (1) pp.207-216.
- PORTER, L., LAWLER, E. (1968). Managerial Attitudes and Performance Richard D. Irwin, Himmewood. En Barraza A., Gutiérrez R. (2008). Las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la licenciatura en intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango.
- REDONDO, I. (1982). Análisis y validación de la teoría de la satisfacción en el trabajo de Herzberg. Memorias de Licenciatura. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.
- RAYNOR, J.O., ENTÍN, E.E. (1982). Motivation, Career Striving, And Aging. Washington, DC: Hemisphere. En Lens W. (1988). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Obtenido en febrero 2009 desde <http://fresno.ultima.edu.pe/sf>.
- RIERA de M. E., RAMOS M. (s.f.). Nivel de satisfacción de los estudiantes de la Maestría en educación de la Universidad de Carabobo, con el desarrollo de los seminarios de investigación y trabajo de grado. Ponencias de la III Jornada de Investigación Humanística y Educativa "Antonio José de Sucre". Mérida, Venezuela.
- ROEBKEN, Heinke (2007). La influencia de la orientación de meta en la satisfacción, la implicación académica y el logro del alumno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, No.13 Vol. 5 (3), 2007.
- RODRÍGUEZ M.A., VÉLEZ L. (2004). Satisfacción de los graduados con la formación recibida en la corporación universitaria lasallista. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 1. No. 001. Antioquia, Colombia pp. 37-41.
- TEJEDOR J.C. (2005). Niveles de satisfacción e insatisfacción escolar por las actividades en el medio natural en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aplicación de la técnica ladov. *Revista Digital Buenos Aires – Año 10 No. 85*. Buenos Aires Obtenido el 05 de marzo 2009 desde <http://www.efdeportes.com>
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (1995). Reglamento General de Planes de Estudio de la Universidad de Guadalajara. Reglamento del Sistema de Créditos de la UdeG, aprobado con Dictamen No. 20639 por el H. Consejo General universitario, 15 dic. 1995. Obtenido el 14 de abril 2010 desde <http://secgral.udg.mx/normatividad/n-general/ReglaGPE.pdf>
- VELANDIA F., ARDÓN N., JARA M.I. (2007). Satisfacción y calidad: Análisis de la equivalencia o no de los términos. Facultad de Ciencia Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana. *Rev. Berenc. Polit. Salud*, Bogotá (Colombia), 6 (13): pp.139-168, Julio-diciembre 2007.
- THE VICE-CHANCELLOR'S FOR QUALITY (s. f.). *Academic Success And Student's Satisfaction*. Vicerrectorado de Calidad e Innovación. Universidad de Oviedo.
- WINCE, M. BORDEN V. (1985). When Does Student Satisfaction Matter? AIR 1995 Annual Forum Paper. Presentado en el Annual Forum of the Association for Institutional Research.
- YZAGUIRRE, L. (2005). *Mitos y realidades del ISO 9001:2000*. Apoyo a la calidad educativa- Limusa: México.
- YEH C. y INOSE M. (2003). International Students' Reported English Fluency, Social Support Satisfaction, And Social Connectedness As Predictors Of Acculturative Stress. *Research report. Counseling Psychology Quarterly*. Obtenido el 8 de Julio 2009 desde <http://web.ebscohost.com>