


ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN


Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima

Learning Strategies and Teaching Performance in Academic Satisfaction in University Students in Lima


Hugo Montes de Oca Serpa*

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú
Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú
 <https://orcid.org/0000-0002-6529-6717>

Aldo Bazán Ramírez

Universidad Nacional José María Arguedas, Andahuaylas, Perú
 <https://orcid.org/0000-0001-6260-5097>

Jhonatan Tirado

Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú
 <https://orcid.org/0000-0001-5300-6914>

Recibido: 28/02/2023

Revisado: 11/04/2023

Aceptado: 25/08/2023

Publicado: 31/08/2023

***Correspondencia:**

Correo electrónico: jesus.montesdeoca@usil.pe
hugomontesdeoca@yahoo.es

Cómo citar:

Montes de Oca, H., Bazán, A., & Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 11(2), e1792. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792>

Resumen

La satisfacción académica en estudiantes universitarios ha sido estudiada vinculando con factores contextuales del ambiente educativo, entre otros, la enseñanza del docente, apoyo en la adaptación, así como factores personales del estudiante. El propósito de este estudio fue estimar la predicción de la influencia de las estrategias de aprendizaje del alumnado y el desempeño docente sobre la satisfacción académica de estudiante de psicología de dos universidades públicas de Lima, Perú. Participaron 161 estudiantes de universitarios de la licenciatura en psicología, de dos universidades públicas de Lima, 46 hombres y 115 mujeres, quienes respondieron tres escalas de auto reporte, uno sobre estrategias de aprendizaje, otro sobre desempeño de sus docentes y el tercero sobre satisfacción académica. Las tres escalas obtuvieron índices de consistencia interna alta. El método empleado comprende un diseño no experimental, explicativo, para determinar la incidencia de las variables estrategias de estudio y desempeño docente, sobre la variable satisfacción académica, a través del análisis de regresión lineal. Los resultados mostraron que, con un nivel de significancia estadística del 5% $p < .001$, las dos variables predictoras afectaron significativamente a la satisfacción académica. A partir de los resultados se concluye que el desempeño docente y las estrategias de aprendizaje del alumnado inciden significativamente en la satisfacción académica de los estudiantes de psicología en dos universidades públicas de Lima Metropolitana.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje; Desempeño docente; Satisfacción académica; Estudiantes universitarios; Psicología.

Summary

Academic satisfaction in university students has been studied linking with contextual factors of the educational environment, among others, the teaching of the teacher, support in adaptation, as well as personal factors of the student. The purpose of this study was to estimate the prediction of the influence of student study strategies and teacher performance on the academic satisfaction of psychology students from two public universities in Lima, Peru. 161 university students of the degree in psychology participated, from two public universities in Lima, 46 men and 115 women, who answered three self-report scales, one on learning strategies, another on the performance of their teachers, and the third on academic satisfaction. The three scales obtained high internal consistency indices. The method used includes a non-experimental, explanatory design, to determine the incidence of the variables study strategies and teaching performance, on the variable academic satisfaction, through linear regression analysis. The results showed that, with a statistical significance level of 5% ($p < .000$), the two predictor variables significantly affected academic satisfaction. Based on the results, it is concluded that teaching performance and student learning strategies have a significant impact on the academic satisfaction of psychology students at two public universities in Metropolitan Lima.

Keywords: Learning strategies; Teaching performance; Academic satisfaction; University students; Psychology.

INTRODUCCIÓN

Existen diversas concepciones sobre la satisfacción y en concreto, sobre satisfacción académica, para este trabajo se toma la concepción de Kantor y Smith (2015), quienes definen a la satisfacción como un tipo de conducta de sentimiento afectivo que es consecuencia de su interacción con objetos, personas o situaciones, las cuales estimulan sentimientos agradables y emocionantes. En términos de Kantor y Smith (2015), “las interacciones de sentimiento constituyen una buena parte de nuestra conducta psicológica. Por tanto, se deduce que las funciones de estímulo para las respuestas de sentimiento residen en cada tipo de objetos y circunstancia posible” (p. 247). Es decir, el sentimiento de satisfacción es un modo en que una persona se ajusta (afectivamente) ante situaciones, personas u objetos con los cuales entra en contacto funcional, o con los que estuvo en contacto en el pasado. En el primer caso, la persona manifiesta de algún modo lo que está vivenciando mientras interactúa, y en el segundo caso, la persona hace una reminiscencia de hechos o situaciones pasadas.

En este entorno educativo, la satisfacción académica incluye modos en que el estudiantado valora su ambiente de enseñanza y aprendizaje y sus vivencias educativas, sobre todo, el disfrute, el bienestar, la integración social, la adaptación académica, el éxito académico, como componentes de la satisfacción general con la vida (Huebner et al., 2001; Lent & Brown, 2008; Lounsbury et al., 2004; Vergara-Morales et al., 2018). En tal sentido, los estudiantes, a partir de sus vivencias educativas positivas, la socialización adecuada, y el éxito que logran en sus cursos, logran una satisfacción académica óptima.

Así mismo, en cuanto a la satisfacción Académica, los estudios se han orientado a identificar mediante auto reportes, sentimientos del estudiantado respecto a eventos, relaciones con las demás personas y su propia forma de actuar en el contexto de educación escolarizada presencial o virtual. En tal razón, la satisfacción académica ha sido estudiada con más énfasis en tres dimensiones o aspectos principales: 1) respecto a la escuela y el ambiente pedagógico en general, 2) respecto a las competencias docentes y prácticas de enseñanza, y 3) respecto al bienestar físico y psicológico del estudiante.

En cuanto a la satisfacción del estudiante con la escuela y el ambiente pedagógico, se han reportado diversos estudios. Uno de los trabajos que ha tenido un impacto importante en el contexto latinoamericano para la valoración de la satisfacción académica fue el cuestionario reportado por Sisto et al. (2008). Este instrumento permite identificar como categorías principales de la satisfacción académica en estudiantes universitarios brasileños, la percepción del ambiente pedagógico y la afectividad de la enseñanza, entre otros aspectos. Se hicieron adaptaciones con estudiantes argentinos (Medrano & Pérez, 2013) y con estudiantes peruanos (Tacca-Huamán et al., 2019; Tacca-Huamán et al., 2020a), obteniendo una escala validada de ocho ítems, para identificar la satisfacción académica del estudiantado con el ambiente pedagógico.

Para medir la satisfacción del estudiante universitario en República Dominicana respecto a su entorno educativo, Tomás y Gutiérrez (2019) adaptaron y validaron la escala de satisfacción escolar que Nearchou et al. (2014) validaron para el contexto de la educación básica en Grecia. De igual forma, Cornillez (2019) reportó un estudio sobre la satisfacción académica general y de la asignación de la matrícula en estudiantes universitarios filipinos.

Desde otra perspectiva, se estudiaron las condiciones contextuales en los estudios de Pecina (2017), Ebrahim (2020) y de Rachmawati et al. (2017), fueron consideradas como factores predictores de la satisfacción académica relacionada con la enseñanza. También, los contenidos de formación curricular en esta disciplina. Así mismo, los estudios de Márquez et al. (2011), Pecina (2017), Hysaj et al. (2019), García et al. (2019) y de Ramírez et al. (2020), convergen en determinar que la satisfacción académica, se puede explicar por la práctica de supervisión o tutoría y las estrategias didácticas del docente.

Con respecto al estudio de la satisfacción del propio desempeño como estudiante, se han reportado diversos estudios acerca de la valoración que hace el estudiantado respecto de su satisfacción con su desarrollo académico y su experiencia universitaria. Autores como Nauta (2007), así como, Urquijo y Extremera (2017) señalan que este tipo de satisfacción académica expresa el grado de bienestar del estudiantado con su propio desempeño.

Por otra parte, en un estudio con universitarios estadounidenses de ingeniería, Lent & Brown (2008) señalaron que se puede valorar la satisfacción de los estudiantes, tanto en aspectos académicos generales, así como en aspectos de su propia experiencia académica. En el primer caso, la satisfacción es con aspectos generales de la vida académica, por ejemplo, “estoy satisfecho con mi vida universitaria”, mientras que, en el segundo caso, la satisfacción es con aspectos específicos de su desarrollo académico, por ejemplo, “estoy satisfecho con mi desempeño al realizar mis tareas en el curso ‘x’ en el presente semestre”. Esta propuesta para la medición de la satisfacción académica del propio desempeño del estudiante ha sido adaptada y aplicada en investigaciones con estudiantes argentinos y chilenos.

Al respecto, Medrano & Pérez (2013) integraron la escala de Lent & Brown (2008) en un sistema computarizado para evaluar la satisfacción académica de universitarios argentinos, respecto del bienestar y disfrute que perciben, así como la adaptación académica, cuando realizan actividades vinculadas a su papel como estudiantes. Por otra parte, Vergara-Morales et al. (2018) adaptaron y validaron en universitarios chilenos, la escala de satisfacción académica de Medrano & Pérez (2013), para la identificación de la satisfacción en las asignaturas que los estudiantes estaban cursando en ese momento.

También se ha planeado la medición del propio desempeño del estudiantado en actividades académicas y de tutorías, como dimensiones de la satisfacción académica. En el contexto mexicano, Márquez et al. (2011) reportaron que el estudiantado de medicina y psicología manifestó una alta satisfacción respecto a su rol en las tutorías, lo cual indica la satisfacción por el propio desempeño o función como estudiante tutorado. En Perú, Merino-Soto et al. (2017) validaron una escala que evalúa la satisfacción del estudiante universitario: 1. Con su manera de estudiar, 2. Con su rendimiento y 3. Con su experiencia global con los estudios.

Desde esta perspectiva, Merino-Soto et al (2017) muestra que una fuente importante de satisfacción académica es la manera de estudiar, es decir el uso estrategias eficientes para estudiar. Precisamente esta variable es la que menos se ha estudiado cuando se analiza la satisfacción académica. Una excepción constituye el trabajo reportado por Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2017) sobre la relación entre satisfacción por los estudios y la procrastinación académica en estudiantes peruanos de psicología, ellos, hallaron que a mayor satisfacción, existe

menor procrastinación. Así hacen notar que la satisfacción académica es también una fuente motivacional para el cumplimiento oportuno de las actividades.

Influencia del desempeño docente

El rol del docente contemporáneo es vital como mediador del aprendizaje del estudiante. La enseñanza como mediación implica crear oportunidades de desarrollo de actitudes y capacidades, para ello es fundamental las competencias socioemocionales y pedagógicas del docente, tutor o supervisor de prácticas, y los recursos educativos en el contexto universitario, también han sido evaluadas como fuentes de la satisfacción académica. Al respecto, Márquez et al. (2011) encontraron que estudiantes mexicanos de medicina y de psicología, mostraban mayor satisfacción con los contenidos revisados en las tutorías y expresaron sentirse menos satisfechos con el tiempo asignado a la revisión de los casos, y con el proceso de evaluación. Cabe destacar que, los contenidos curriculares, el tiempo asignado a la revisión de casos, y el proceso de evaluación, son propiamente características de procesos de enseñanza – aprendizaje.

En una investigación con estudiantado de enfermería en México, Pecina (2017), incluyó cuatro factores esenciales de la enseñanza y recursos asociados como elementos de la satisfacción académica: Contenido de aprendizaje, Metodología (actividades y recursos didácticos), Infraestructura disponible y Desempeño del profesor. El estudiantado mostró mayor satisfacción por los servicios de infraestructura y el servicio de informática, seguido por el desempeño docente y por las actividades académicas (metodología).

Asimismo, Ebrahim (2020) evaluó la satisfacción académica de estudiantes iraquíes de enfermería, en tres dimensiones: Satisfacción con la formación clínica, satisfacción con la enseñanza en el aula y satisfacción con el apoyo y los recursos. Rahmatpour et al. (2021) buscaron valorar la satisfacción académica de posgraduados de enfermería en Irán, incluyeron entre cuatro dimensiones, que comprendió: 1. Por el currículo de enfermería, 2. Interacciones académicas, 3. Enseñanza y aprendizaje y 4. Instalaciones educativas. Las tres primeras, orientadas propiamente a la valoración de la satisfacción con la enseñanza, incluido el currículum y las competencias del desempeño de sus docentes.

Hysaj et al. (2019) realizaron un estudio con universitarios de ingeniería de Dudai, evaluaron la satisfacción académica con base en la efectividad del apoyo del tutor. Encontraron que la práctica de tutoría es un condicionante del sentimiento de satisfacción del estudiantado universitario. De igual modo, García et al. (2019) identificaron la satisfacción académica del estudiantado de medicina en el sureste mexicano, como dependiente del desempeño del docente y tutorías. Hallaron que, el 67% está satisfecho con la atención académica impartida por los docentes, y que, de un 60% del estudiantado que expresó recibir tutorías, el 70 % manifestó estar satisfecho.

Ramírez et al. (2020) diseñaron y validaron con estudiantes de psicología en México, la valoración de la influencia en la satisfacción académica. Hallaron dos elementos centrales de la enseñanza universitaria, el primero denominado “rol del facilitador” que incluye actividades de supervisión, revisión de evidencias y dominio de estrategias y técnicas psicológicas. El segundo, denominado “estrategia didáctica” que incluye el trabajo cooperativo y empleo de estrategia

pedagógicas y digitales. Demostrando la incidencia de estas variables en la satisfacción académica.

En cuanto al desempeño del docente, en las interacciones didácticas a nivel universitario, en general se ha evaluado mediante auto reporte. Describe su comportamiento y sus competencias para promover el aprendizaje. Es decir, se enfocó en mayor medida, en comprender y explicar la práctica docente, los procesos instruccionales y la calidad de la enseñanza, a partir de escalas de auto reporte o de registros observacionales (Bazán-Ramírez & Velarde-Corrales, 2021; Gitomer, 2019; Nasser, 2017; Simpson & Bester, 2017; Van de Grift et al., 2017).

Influencia de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias que emplea el estudiante para estudiar, también llamado estrategias de aprendizaje autorregulado, ha sido una variable fundamental para entender cómo se logra el aprendizaje o se obtiene el logro académico (Broadbent & Poon, 2015). Se ha definido como una capacidad autogenerada para controlar, administrar y planificar las acciones del aprendizaje (Zimmerman, 2008). La capacidad para gestionar estas estrategias se puede clasificar en tipo cognitiva, metacognitiva y de gestión de recursos (Puzziferro, 2008) y su aplicación predice un alto rendimiento académico (Panadero et al., 2017; Richardson et al., 2012). El uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios adquiere ciertas características que la diferencia de otros niveles educativos, ya que exige una mayor capacidad de participar de forma autónoma y activa en su propio proceso de estudio (Wang et al., 2013), en la cual es clave saber que estrategias le beneficiaran. Broadbent y Poon (2015) ejecutaron una revisión sistemática para saber los efectos de las estrategias de aprendizaje autorregulado en el logro académico de estudiantes de educación superior, en el contexto de educación online. Su revisión abarcó publicaciones entre los años de 2004 a 2014, recolectando 130 artículos y filtrando una lista final de 12 estudios, de diseños prospectivos, experimentales y transversales. Para estandarizar las múltiples mediciones, se empleó la correlación media ponderada (r).

Los resultados de la revisión sistemática indican relaciones estadísticamente significativas y correlaciones débiles entre el logro académico y las siguientes estrategias de aprendizaje: 1- La metacognición, donde el estudiante identifica cuando se confunde y conscientemente regresa a revisar el material ($r = .06$); 2- La gestión del tiempo para planificar las tareas de estudio ($r = 0.14$); 3- la regulación del esfuerzo al persistir ante desafíos académicos ($r = .11$); 4- el pensamiento crítico ($r = .07$); y 5- La búsqueda de ayuda o asistencia ante desafíos académicos ($r = .09$). La estrategia que obtuvo la mayor magnitud fue el aprendizaje colaborativo o entre iguales ($r = .30$), respaldado por cuatro estudios que parecen representativos debido a su heterogeneidad casi nula. Las estrategias de aprendizaje que no obtuvieron relaciones estadísticamente significativas fueron: 7- la estrategia de integrar información nueva con información pasada ($r = .00$); 8- el ensayo o la repetición ($r = - .03$); y 8- resaltar los puntos principales durante el aprendizaje ($r = .00$). La identificación de las estrategias de aprendizaje más efectivas (Broadbent & Poon, 2015) es una importante guía para la investigación actual.

En el contexto universitario peruano, se ha usado el cuestionario de estrategias de aprendizaje ACRA (Román & Gallego, 1994) en su versión original. Por ejemplo, Asencios-Domínguez y Rivas-Díaz (2022) evaluaron la relación entre las estrategias de aprendizaje y logro

de competencias genéricas en 96 estudiantes de enfermería de una universidad estatal ubicada en Lima. Se demostró la relación entre el logro de competencias y las estrategias de aprendizaje cognitivas, así como, las estrategias metacognitivas y las estrategias afectivas. Fuster-Guillén et al. (2021) evaluaron el efecto de la estrategia de aprendizaje cognitivo en el estrés académico de 201 estudiantes universitarios seleccionados aleatoriamente. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes no aplicaron: estrategias de adquisición de información; estrategias de codificación de información; estrategias de recuperación de información; ni estrategias de apoyo al proceso. En cuanto a los efectos, parece que el empleo de la estrategia de codificación de la información es la más relacionada a los altos niveles de estrés.

Fernandez (2021) realizó un estudio longitudinal para comprobar el efecto de las estrategias de aprendizaje de idiomas (LLS) en el dominio del inglés y su percepción sobre el desempeño docente online en una universidad ubicada en Lima. La muestra fue de 27 estudiantes para el grupo control y 23 para el grupo experimental. Los instrumentos aplicados fueron el *Oxford Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, y el *Oxford Placement Test* para el dominio del inglés. En la evaluación post-test, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental, en las siguientes estrategias de aprendizaje de idiomas: memoria, cognitiva, de compensación y metacognitiva. En cuanto al desempeño docente, los entrevistados informaron experiencias positivas en cuanto al apoyo tutorial, retroalimentación, incentivos a participar y acceso a la grabación de clase.

Como se puede inferir, las estrategias que el estudiantado universitario emplea en sus diversas actividades de estudio impactan en sus logros de aprendizaje y por consiguiente pueden ser motivo de satisfacción o no de parte del estudiante. Estas estrategias implican habilidades y competencias que pueden ser relativamente estables y se adaptan a las circunstancias del estudio, tema o contenido curricular, a las situaciones novedosas respecto a las condiciones y temas de aprendizaje en el aula o la práctica y al tipo de demanda o nivel de aptitud funcional que el docente y el propio estudiante establecen, según el logro y los criterios que se debe satisfacer para alcanzar dicho logro.

Tomando en cuenta lo mencionado, el objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia de las estrategias de aprendizaje del alumnado y el desempeño docente, sobre la satisfacción académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas de Lima. Así mismo, la influencia de cada una sobre la satisfacción académica.

MÉTODO

Diseño

El enfoque de este estudio fue cuantitativo, de nivel explicativo y de tipo básica, con un diseño no experimental; ya que se analizó el estado actual de las variables, buscando evidencias de la incidencia de las variables estrategias de aprendizaje y del desempeño docente sobre la satisfacción académica de los estudiantes universitarios de Lima; sin generar cambios en la realidad (Sánchez et al., 2018).

Participantes

En esta investigación la muestra fue no probabilística, obtenida por participación voluntaria del alumnado, a partir de las secciones asignadas por las autoridades de las facultades de psicología de ambas universidades. Participaron 161 estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología, de dos universidades públicas de Lima, 46 hombres y 115 mujeres. 88 provenían de la universidad número 1, y 73 de la universidad número 2. Los alumnos cursaban el tercer y el cuarto año de estudios (sexto y octavo ciclos) durante el ciclo académico 2019 – 2 (durante los meses de agosto a diciembre). Del total de los estudiantes encuestados, el 45% del estudiantado tenía entre 19 a 20 años, el 51% tenía de 21 a 25 años de edad y el 4% tenía entre 26 y 40 años de edad.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

Escala de estrategias de aprendizaje ACRA abreviada.

Se utilizó la escala de auto reporte ACRA-abreviada (De la Fuente & Justicia, 2017; Román & Gallego, 1994), adaptada al contexto peruano por Altamirano (2006), y que consta de 44 ítems organizados en tres dimensiones. Cada ítem tuvo cuatro opciones de respuesta: 0 = Nunca o casi nunca, 1 = Algunas veces, 2 = Bastantes veces (muchas veces) y 3 = Siempre. En el presente estudio, Se obtuvo una validez de contenido por cinco jueces expertos, con un valor de validez de 0.87 por jueces expertos. Así mismo, se obtuvieron índices aceptables de consistencia interna en cada dimensión. El coeficiente alfa de Cronbach en cada dimensión fue: Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje $\alpha = 0.87$; Estrategias de apoyo al aprendizaje $\alpha = 0.79$ y Hábitos de estudio $\alpha = 0.77$. El índice general de consistencia fue elevado ($\alpha = 0.89$).

Escala abreviada sobre el desempeño del docente.

Se adaptó una versión reducida de la escala de valoración del desempeño didáctico del docente en clases de psicología, validada por Bazán-Ramírez y Velarde-Corrales (2021). La versión original incluyó cinco dimensiones: Exploración de competencias, Explicitación de criterios, Ilustración, Retroalimentación y Evaluación. Para el presente estudio se hizo una adaptación y se conformó una sola dimensión integrada de 18 ítems, en formato Likert de cuatro valores: Nunca, Casi nunca, Casi siempre, Siempre. En cuanto a la validez de contenido, se pidió que estimen cinco jueces expertos, se obtuvo un valor promedio de 0.83. Así mismo, con respecto a la consistencia interna, se obtuvo buen índice general de alfa de Cronbach: $\alpha = 0.77$.

Escala de Satisfacción Académica.

Fue elaborada una escala de 12 ítems de auto reporte, elaborada por Montes de Oca e Inga (2019) para evaluar la satisfacción académica en tres dimensiones: Actividades de aprendizaje en el aula, Tareas académicas, y Estrategias de enseñanza - aprendizaje. La dimensión Actividades de aprendizaje en el aula se refiere al hecho de que los estudiantes disfrutaran de las experiencias de aprendizaje, perciben las situaciones de clase como agradables. Asimismo, el aprendizaje se visualiza como algo beneficioso (Palomera et al., 2017). La dimensión Tareas académicas, se vincula con la superación de las exigencias académicas de la asignatura o ciclo que se cursa, y con la aplicabilidad en el mundo, de acuerdo con Tacca-Huamán et al. (2020b), y la dimensión

Estrategias de enseñanza y aprendizaje se refiere al grado de satisfacción con la interacción del profesor con el estudiante, las estrategias didácticas orientadas en las características del estudiantado.

Las respuestas de los participantes se valoran en una gradación de 4 niveles: a) Muy de acuerdo, b) De acuerdo, c) Parcialmente de acuerdo, d) En desacuerdo. La validez de contenido se realizó con la participación de cinco jueces expertos, se obtuvo un índice esperado de validez de 0.87. Se obtuvo elevada consistencia interna general de la escala ($\alpha = 0.94$), así como buenos índices coeficientes alfa de Cronbach para cada una de las escalas del instrumento de Satisfacción académica (Actividades de aprendizaje en el aula $\alpha = 0.75$; Tareas académicas $\alpha = 0.96$; Estrategias de enseñanza y aprendizaje $\alpha = 0.96$).

También se utilizaron tres cuadernillos impresos (uno para cada instrumento), hojas de respuesta (una para cada instrumento), lápiz y goma de borrar y una hoja de consentimiento informado.

Procedimiento

Se pidió autorización a las autoridades de cada facultad de psicología de las dos universidades públicas, se coordinaron los horarios de aplicación de los instrumentos. El equipo de investigación estuvo conformado por tres investigadores principales con doctorado en psicología y expertos en el área educativa, tres licenciados en psicología con experiencia en psicología educativa, y dos egresados de la especialidad en psicología educativa.

Con respecto a las consideraciones éticas, Una vez que las autoridades asignaron las secciones al equipo de investigación, se visitó cada sección para exponer a los participantes los fines de estudio y las consideraciones éticas de su participación. Cada estudiante decidió libremente participar o no en este estudio, en el caso de haber decidido participar.

La fase de recolección de información fue realizada, con el ingreso del equipo de investigación a las aulas de clases para explicar sobre los objetivos y procedimientos del estudio, solicitar la participación voluntaria, y obtención de los consentimientos informados firmados por los participantes que aceptaron participar en el estudio. Se aplicaron de forma colectiva los instrumentos a los estudiantes, de acuerdo con su sección. Se conformaron equipos de dos aplicadores por salón. Para la aplicación se utilizaron cuadernillos impresos, hojas de respuesta, lápiz y lapiceros. Las aplicaciones se realizaron en el mismo periodo, en ambas universidades, cuidando recoger información tanto en el turno matutino como en el turno vespertino.

Análisis de datos

Dado que en las escalas Estrategias de aprendizaje y Satisfacción académica se obtuvieron correlaciones altas y significativas entre las dimensiones o factores de cada una de ellas, se tomó un índice general en ambas mediciones. De esta manera se conformaron tres índices generales, uno de estrategias de aprendizaje, uno de satisfacción académica y otro de desempeño docente.

Con estos tres índices y utilizando el programa SPSS versión 26, se realizaron análisis de regresión múltiple para evaluar el efecto de las estrategias de aprendizaje y desempeño académico (variables predictoras), en la satisfacción académica en los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Asimismo, se hicieron análisis de regresión entre las dos variables predictoras por separado y la satisfacción, considerando el sexo del estudiantado y la universidad de procedencia.

RESULTADOS

La mayoría de los alumnos puntuaron con nivel alto su satisfacción académica (76%) y el desempeño de sus docentes (82%). Respecto a la dimensión con mayor frecuencia de estrategias de aprendizaje, esta fue “Estrategias de apoyo al aprendizaje” con 41% de predominancia en la muestra.

En la Tabla 1 se presentan los resultados del análisis de regresión lineal considerando como variables predictoras, las estrategias de aprendizaje y el desempeño docente, y como variable a predecir, la satisfacción académica de los estudiantes de psicología de dos universidades públicas de Lima. Se obtuvo un coeficiente de determinación $R^2 = 0.228$, lo cual indica que el 22.8% de la variabilidad total observada en la satisfacción académica puede ser atribuida a las variables desempeño docente y las estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 1, se obtuvo un valor $p < .001$, por lo que se rechaza la hipótesis nula de la no relación entre las variables, y sugiriendo que las estrategias de aprendizaje y el desempeño docente (percibidos por el estudiantado) tienen una influencia estadísticamente significativa en la satisfacción académica auto valorada por el propio alumnado.

Con respecto a la incidencia de estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en dos universidades públicas de Lima, al utilizar el Modelo ANOVA. Se halló una regresión de 11,976, con un grado de libertad 2, una media cuadrática de 5,998 y un valor F de 23,271, Significativo al ,000.

Tabla 1.

Incidencia de estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en dos universidades públicas de Lima

Nº	Modelo ANOVA**	Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11,976	2	5,988	23,271	,000*
2	Residual	40,656	158	,257		
	Total	52,632	160			

*Variables predictoras: (Constante), Estrategias, Desempeño.

** Variable dependiente: Y Satisfacción.

Fuente. Elaboración propia.

Con relación a la capacidad predictiva de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la satisfacción académica, se presentan los resultados basados en el sexo del alumnado. En los estudiantes masculinos, se identifica una varianza explicada del 16% atribuida a las estrategias de

aprendizaje para predecir la satisfacción académica, una incidencia que muestra significación estadística ($p = .006$). En este caso, se rechaza la hipótesis nula de falta de relación. Para las estudiantes femeninas, la varianza atribuida a las estrategias de aprendizaje es del 7%, y también se observa una significación estadística ($p = .005$), lo que implica el rechazo de la hipótesis nula de falta de relación con las estrategias de aprendizaje. Los detalles de este resultado se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Regresión lineal entre estrategias de aprendizaje y satisfacción académica según el sexo

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo Masculino					
Regresión	2,226	1	2,226	8,406	,006
Residual	11,652	44	,265		
Total	13,878	45			
Sexo Femenino					
Regresión	2,638	1	2,638	8,384	,005
Residual	35,560	113	,315		
Total	38,198	114			

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los resultados del análisis de regresión diseñado para examinar si las estrategias de aprendizaje tienen incidencia en la satisfacción académica, según la universidad de procedencia. Los hallazgos indican que las estrategias de aprendizaje ejercen una influencia atribuida del 9% en la satisfacción académica para los estudiantes de la universidad 1 ($p = .005$). Para los estudiantes de la universidad 2 el 10% de la variación de la satisfacción académica fue explicado por las estrategias de aprendizaje ($p = .008$). En ambos casos existió significancia estadística, por lo que se rechaza la hipótesis nula de esta relación.

Tabla 3.
Regresión lineal entre estrategias de aprendizaje y satisfacción académica según universidad de procedencia

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Universidad número 1					
Regresión	3,267	1	3,267	8,351	,005
Residual	33,646	86	,391		
Total	36,913	87			
Universidad número 2					
Regresión	1,445	1	1,445	7,557	,008
Residual	13,574	71	,191		
Total	15,018	72			

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la relación entre desempeño académico y satisfacción académica, en las Tabla 4 y Tabla 5 se presentan los resultados de los análisis de regresión entre estas dos variables, considerando el sexo y la universidad de procedencia.

La Tabla 4 muestra que considerando el sexo del estudiantado, la percepción del desempeño docente predice la satisfacción académica de los estudiantes de dos universidades públicas de Lima, tanto en el grupo de varones como en el grupo de mujeres. En ambos casos se obtuvieron un valor $p < .05$.

En el primer caso, el coeficiente de determinación R^2 (35.4) indica que, aproximadamente el 35% de la variación de la satisfacción académica es atribuido a desempeño docente percibido, por el sexo masculino del estudiante, y en el segundo caso, se obtuvo un coeficiente de determinación $R^2 = 14.3$, lo cual indica que alrededor del 14% de la variación de la satisfacción académica es atribuido al desempeño docente percibido, por el sexo femenino.

Tabla 4.

Regresión lineal entre desempeño docente y satisfacción académica según el sexo

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Sexo Masculino					
Regresión	4,908	1	4,908	24,077	,000
Residual	8,970	44	,204		
Total	13,878	45			
Sexo Femenino					
Regresión	5,457	1	5,457	18,834	,000
Residual	32,741	113	,290		
Total	38,198	114			

Fuente. Elaboración propia.

La Tabla 5 presenta los resultados de análisis de regresión entre desempeño docente y satisfacción académica de los estudiantes según la universidad de procedencia. Se encontraron los siguientes coeficientes de regresión: En el caso de la **Universidad 1**, el 20 % de la variabilidad de la satisfacción académica es atribuido al desempeño docente, mientras que en el caso de la **Universidad 2**, el 16% de la variabilidad de la satisfacción académica fue atribuido al desempeño docente. Para ambas universidades, las relaciones halladas fueron estadísticamente significativas.

Tabla 5.

Regresión lineal entre desempeño docente y satisfacción académica según universidad de procedencia

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Universidad número 1					
Regresión	7,526	1	7,526	22,024	,000
Residual	29,387	86	,342		
Total	36,913	87			
Universidad número 2					
Regresión	2,380	1	2,380	13,372	,000
Residual	12,638	71	,178		
Total	15,018	72			

Fuente. Elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el objetivo principal planteado en este estudio, los resultados obtenidos respaldan el supuesto de las estrategias de aprendizaje auto valoradas por el alumnado y el desempeño docente (percibido por los alumnos), en conjunto, influyen en un nivel moderado sobre la satisfacción académica de estudiantado de psicología de dos universidades públicas de Lima Metropolitana. Asimismo, se evidencia que, de forma independiente, las variables estrategias de aprendizaje y desempeño del docente, son predictoras de la satisfacción académica. Incluso, predicen tal satisfacción, según el sexo y la universidad de procedencia.

Una primera posible explicación de estos resultados puede radicar en que estudiantes que perciben tener mejores estrategias para el estudio, son más sensibles a percibirse mejor satisfechos con su desempeño durante los estudios universitarios. Al ser estudiantes de tercero y cuarto año (6to y 8vo ciclos), es más factible que ellos valoren con base en sus experiencias y su logro académico, su satisfacción académica como efecto de estudiar con mejores recursos (“cognitivos y metacognitivos”) (Barbosa et al., 2019; De la Fuente & Justicia, 2017; Román & Gallego, 1994; Weinstein et al., 1987). De esta manera su satisfacción respecto a su rol como estudiante y a la forma en que estudian y realizan sus actividades universitarias (Márquez et al., 2011; Medrano & Pérez, 2013; Merino-Soto et al., 2017), estaría influida por su experiencia y dominio de tales estrategias y habilidades, y del desarrollo de roles como estudiante universitario.

Además, los resultados del presente estudio se sustentan en la perspectiva teórica de Huebner et al. (2001) y Lent & Brown (2008), quienes afirman que las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplean en la universidad influyen en la forma en que valoran su bienestar y satisfacción con su propia experiencia académica y su desempeño en la universidad.

En tal razón, la satisfacción académica ha sido entendida como un término que describe modos en que el estudiantado valora su entorno de aprendizaje y sus experiencias educativas, tales como el bienestar y disfrute, la adaptación académica, la integración social, la persistencia, el desempeño y éxito académico y la permanencia en los procesos formativos, como componente de la satisfacción general con la vida (Morales & Chávez, 2019; Tomás & Gutiérrez, 2019).

Por otra parte, con respecto a la hipótesis de la influencia del desempeño docente sobre la satisfacción académica, hay evidencias que la percepción del desempeño docente que cumple con sus expectativas y que siempre o casi siempre es de calidad alta, influye en una alta satisfacción académica vinculada con su formación en la facultad. Así, se puede analizar con base en varios estudios, que un docente que crea y organiza oportunidades significativas de aprendizaje y es percibido como un profesor con buen desempeño, propicia la satisfacción académica en sus estudiantes. Ello se sustenta en la investigación de Sánchez et al. (2022) quienes hallaron evidencias de relación entre un mayor desempeño laboral docente asociado a un mayor nivel de motivación por los estudios y mayor satisfacción académica de los estudiantes. En tal sentido, cobra mucha importancia la interacción socioemocional y la interacción pedagógica del docente para mejorar en el estudiante la satisfacción con sus logros de aprendizaje y otras vivencias universitarias, que contribuyen con su formación profesional en las facultades de psicología.

Por ejemplo, considerar que siempre o casi siempre en sus clases, *“El docente enseña distintas formas en las que se puede satisfacer los criterios de logro de las actividades de su clase”*, o *“Después de la explicación de la clase y la práctica, el docente nos brinda sugerencias para mejorar nuestro desempeño”*, pueden hacer más probable que el estudiantado sostenga que, con alta frecuencia sienta satisfacción por la formación académica que recibe, por ejemplo, *“Me satisface las oportunidades que propicia el profesor para expresar mis opiniones en las actividades de aula”*, o *“Me satisface la calidad de las estrategias que aplica el docente, porque cubre mis expectativas sobre el curso”*.

Hallazgos de otros estudios han reflejado que el estudiantado universitario, han dado cuenta, mediante auto reportes, buenos índices de fiabilidad y validez, de su valoración respecto al desempeño de sus docentes en la enseñanza universitaria, no solamente en cuanto a la calidad de la misma, sino sobre las competencias didácticas y su influencia en el aprendizaje y el logro académicos de los estudiantes universitarios de diversas carreras (Bazán-Ramírez & Velarde-Corrales, 2021; Nasser-Abu, 2017; Simpson & Bester, 2017; Van de Grift et al., 2017).

Se ha observado la influencia del desempeño docente y las estrategias de aprendizaje, a un nivel predictivo del 22% sobre la satisfacción académica. Respecto a la variabilidad explicativa restante, es posible que resida en otras variables, como la infraestructura de la institución educativa, los beneficios extracurriculares que ofrece la institución, el ambiente social-cultural que se pueden generar en los espacios universitarios, etc. (Morales & Chávez, 2019). Es importante considerar que la variable satisfacción académica es una variable compleja, por lo que la influencia de otras variables puede estar presente. Aun así, existen algunas investigaciones donde el desempeño docente también es valorado por el estudiantado, como parte de un contexto académico que satisface expectativas de una buena estructura curricular, instalaciones y recursos educativos que influirán en una buena enseñanza (Mohammed, 2020; Pecina, 2017; Rahmatpour et al., 2021), y también como fuentes de una supervisión y tutoría en su formación profesional (García et al., 2019; Hysaj et al., 2019; Márquez et al., 2011; Pecina, 2017; Ramírez et al., 2020).

Si bien los aportes de este estudio permiten una comprensión de la satisfacción académica del estudiantado universitario como efecto de las estrategias de aprendizaje que aplica, y de sus percepción de buen desempeño de sus profesores, en futuros estudios deben ampliarse las de este estudio, relacionadas por ejemplo, con la falta de análisis de fuentes de invarianza factorial por sexo y universidad de procedencia, e incluir también el año de estudios como posibles fuentes de variación en la medición de estas tres variables del estudio.

Con respecto a la variable sexo, la variación de la satisfacción académica es atribuido a desempeño docente percibido, principalmente por el grupo de sexo masculino de los estudiantes (35%) y en el segundo caso, solo la mitad de este porcentaje de la variación de la satisfacción académica es atribuida al desempeño docente percibido, por el grupo de sexo femenino. Estas diferencias implican que mientras la satisfacción académica del estudiante varón depende significativamente del desempeño docente, las mujeres encuentran otras fuentes más potentes de satisfacción académica, que según los estudios mencionados podría ser su propio desempeño académico y las experiencias de socialización entre pares.

Como conclusión de este estudio, se puede afirmar que los resultados respaldan la hipótesis de que, tanto las estrategias de aprendizaje auto valoradas, como el desempeño docente percibido por los estudiantes, tienen un efecto predictivo significativo sobre la satisfacción académica auto valorada. Ello, se infiere al haber explorado la relación causal entre estas variables, en el contexto de los estudiantes de psicología en dos universidades públicas de Lima Metropolitana.

Los hallazgos indican que los estudiantes que emplean estrategias cognitivas avanzadas, como la creación de mapas mentales y conceptuales, así como la reflexión activa sobre su eficacia en el aprendizaje, tienden a experimentar una mayor satisfacción académica.

Además, el uso de estrategias afectivas de autorregulación para mantener la motivación hacia los logros académicos también se relaciona positivamente con la satisfacción académica.

Paralelamente, la percepción de los estudiantes sobre la competencia de desempeño de los docentes en su interacción socioemocional y pedagógica es un factor predictivo de la satisfacción académica. Esta relación de incidencia resalta la importancia de una comunicación efectiva y de una interacción docente-estudiante sólida en el fomento de un entorno saludable, con clima emocional positivo para el aprendizaje.

Una de las limitaciones de este estudio, fue la forma de obtener la muestra; ya que por razones de coordinación con las autoridades, se permitió trabajar solo con algunas aulas y no tener el acceso a otras por motivos académicos.

Una línea de investigación futura podría incluir el análisis de otras condiciones personales y contextuales tomadas desde la fuente de estudiantes y, a parte, de docentes, para evaluar directamente las preferencias y desempeños y su influencia de unas sobre otras, con la finalidad de propiciar una educación de mayor calidad que impacte positivamente en el desarrollo socioemocional y pedagógico del docente; tanto como en la vida de cada estudiante.

Contribuciones de autoría: Hugo Montes de Oca: organización y redacción del proyecto original de la investigación, búsqueda de bibliografía, planteamiento de la metodología y análisis de los resultados, como base para el artículo, recolección de datos. Elaboración y validación del cuestionario de satisfacción académica. Aldo Bazán Ramírez: búsqueda de bibliografía y análisis. Redacción del original del artículo, recolección de datos, asistencia en la atención de la revisión del manuscrito. Elaboración y validación del cuestionario de desempeño didáctico. Jhonatan Tirado: búsqueda de bibliografía y análisis. Asistencia en la revisión estadística del manuscrito. Normas APA de las referencias.

Conflictos de intereses: Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Fuentes de financiamiento: Proyecto de Canon 2019.

Agradecimientos: Al Doctor Julio Inga Aranda, titular del proyecto.

Referencias

- Altamirano, C. (2006). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Medicina Humana en la Universidad Peruana Los Andes, Huancayo, Junín* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Asencios-Domínguez, I. S., & Rivas-Díaz, L. H. (2022). Estrategias de aprendizaje y logro de competencias genéricas en estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 38(4). <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/5390>
- Barbosa, A., Canós-Darós, L., Coelho, A., Perelló, M., & Santandreu, C. (2019). Estilos y estrategias de aprendizaje de estudiantes: Un estudio comparativo entre España y Brasil. *Journal of Management and Business Education (JMBE)*, 2(3), 192-214.
- Bazán-Ramírez, A., & Velarde-Corrales, N. (2021). Auto-reporte del estudiantado en criterios de desempeño didáctico en clases de psicología. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 13(1), 22-35.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Cornillez, E. (2019). Instructional quality and academic satisfaction of university students. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 13-30.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2017). Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 1(2). <https://doi.org/10.25115/ejrep.2.114>
- Dominguez-Lara, S. A., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influence of study satisfaction on academic procrastination in psychology students: A preliminary study. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 123-135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Fernandez, W. M. (2021). Language Learning Strategies, English proficiency and Online English Instruction Perception during COVID-19 in Peru. *International Journal of Instruction*, 14(4), 155-172. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14410a>
- Fuster-Guillén, D., Díaz, C., Guillén, P., Barzola, M., & Alva, M. (2021). Effect of Cognitive Learning Strategy on Academic Stress of the University Students in COVID-19 Context. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 535-541. <http://hehp.modares.ac.ir/article-5-56403-en.html>
- García, E., Arévalo, J., Alcaraz, J., Gallegos, M., Alonso, K., Ricardez, C., & Ocampo, F. de J. (2019). Satisfacción de estudiantes en medicina con desempeño docente y tutorías académicas. *Investigación en Educación Médica*, 30(2), 60-67. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1891>
- Gitomer, D. H. (2019). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 68-78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>

- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>
- Hysaj, A., Elkhoully, A., Qureshi, A., & Abdulaziz, N. (2019). Study of the impact of tutor's support and undergraduate student's academic satisfaction. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 3(12), 70-77.
- Kantor, J. R., & Smith, N. (2015). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Universidad de Guadalajara.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lounsbury, J. W., Park, S., Sundstrom, E., Williamson, J. M., & Pemberton, A. E. (2004). Personality, Career Satisfaction, and Life Satisfaction: Test of a Directional Model. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395-406. <https://doi.org/10.1177/1069072704266658>
- Márquez, C., Uribe, I., Montes, R., Monroy, C., & Ruíz, E. (2011). Satisfacción académica con el ABP en estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 29-44.
- Medrano, L. A., & Pérez, E. (2013). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Mohammed, S. (2020). Academic Satisfaction Among Nursing College Students in Basra. *Research Journal of Medical Sciences*, 14(1), 15-19. <https://doi.org/10.36478/rjmsci.2020.15.19>
- Morales, M., & Chávez, J. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: Variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6(12). <https://www.cagi.mx/index.php/CAGI/article/view/198>
- Nasser-Abu, F. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.006>
- Nauta, M. (2007). Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students: Resilience Measure in Greek Elementary School Students. *Psychology in the Schools*, 51(1), 58-71. <https://doi.org/10.1002/pits.21732>

- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 165. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pecina, R. (2017). Satisfacción académica del estudiante de enfermería en una Universidad Pública en México. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 4(7).
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/08923640802039024>
- Rachmawati, K., Schultz, T., & Cusack, L. (2017). Translation, adaptation and psychometric testing of a tool for measuring nurses' attitudes towards research in Indonesian primary health care. *Nursing Open*, 4(2), 96-107. <https://doi.org/10.1002/nop2.72>
- Rahmatpour, P., Peyrovi, H., & Sharif Nia, H. (2021). Development and psychometric evaluation of postgraduate nursing student academic satisfaction scale. *Nursing Open*, 8(3), 1145-1156. <https://doi.org/10.1002/nop2.727>
- Ramírez, J., Ávalos, M., Montes, R., & Verdugo, J. (2020). Satisfacción académica ante las prácticas profesionales universitarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1072-1082.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Sánchez, T., Inga, M., Estrada, L. & Auria, B. (2022). El desempeño laboral docente, motivación por el estudio, rendimiento académico y nivel de satisfacción del estudiante en la asignatura de Matemática. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 371-376. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3469/3413>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
- Simpson, Z., & Bester, J. (2017). Cognitive Demand and Student Achievement in Concrete Technology Study. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 143(2), 04016022. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000307](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000307)
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola, N., de Oliveira, A., & Guimarães, W. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação psicológica*, 7(1), 45-55.

- Tacca-Huamán, D. R., Sotomayor, G., Damian, E., & Cuarez, R. (2020a). Análisis factorial de una escala de satisfacción académica en estudiantes de postgrado. *Revista Espacios*, *41*(26), 38-47.
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca-Huamán, A. L., & Alva-Rodriguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *10*(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca-Huamán, A. L., & Cuarez-Cordero, R. (2020b). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *14*(1), e1085. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Tomás, J., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, *37*(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Urquijo, I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *15*(3), 553-573. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- Van de Grift, W., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, *28*(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1263215>
- Vergara-Morales, J., Valle, M. D., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Psicología Educativa*, *24*(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Wang, C.-H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, *34*(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>
- Weinstein, C., Palmer, D., & Schulte, A. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. H & H Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>