



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN SÃO LUÍS (MARANHÃO-BRASIL)

Mara Rachel Souza Soares de Quadros

Directora: Dra. Lucía Herrera Torres

Granada, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Souza Soares de Quadros, Mara Rachel
ISBN: 978-84-1306-646-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/63931>

AGRADECIMIENTOS

Ha llegado el momento de expresar mi gratitud a aquellas personas que contribuyeron a este grandioso proceso que culminó con la escritura de la presente tesis doctoral. Por lo tanto, quiero nombrar a algunas:

A Lucía Herrera, mi directora de tesis, quien condujo este trabajo con maestría y profesionalidad; quien me hizo sentir cómoda y confiada en todo el proceso, por ayudarme en mi maduración profesional y personal.

A Oswaldo Lorenzo, por los cursos ofrecidos durante el doctorado, los cuales incidieron en mi proceso formativo.

A la Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), por apostar por esta propuesta de trabajo así como la financiación concedida.

A los centros universitarios y a los participantes que colaboraron en este estudio, por comprender que la investigación tiene el poder de intervenir en el *status quo*.

A mi marido, João Quadros, por estar a mi lado día a día en este proyecto de vida, siendo mi soporte, amor y amigo.

A mi amado hijo João Lucas, mi más grande fuente de inspiración y deseo por ser mejor cada día; a quien dedico este trabajo.

A mi padre, Francisco Serafim y a su esposa, Tânia Miyake, por todo su amor y enseñanza. A mis hermanas Márcia Priscilla, Kátia Sabrina, Flávia Rebeca y Beatriz Aska, a quienes quiero muchísimo y, por extensión, a mis sobrinas Lina, Maitê y Laura. Y, especialmente, a mi madre, María José, *in memoriam*, mi ejemplo y fuente de amor.

A las personas que me acogieron durante mi estancia en España: Fernanda Chagas, amiga brasileña, persona tierna y compañera de doctorado, con quien compartí los desafíos de estudiar en el extranjero. A Michelle Lima y a Andreza Moreira, que se tornaron mi familia en

Melilla, y a Conchi Castro, mi profesora de español que se convirtió en una gran amiga. La quiero de por vida.

Al profesor Eduardo Meza y a mis compañeras de clase de español, por la contribución en mi desarrollo en este idioma, además de sus palabras afectuosas.

A mis queridas amigas desde hace años, Dannielle Weba y Laena Cardoso, que siempre estuvieron en mi trayectoria, en los bellos y tristes momentos, les debo mucho por tanto amor.

A Adriana Rodrigues y a Ulisses Campos, que colaboraron en la recogida y tabulación de los datos.

A mis compañeras de trabajo en la Universidade Federal do Maranhão, que me apoyaron en este proyecto, conscientes de todas las dificultades que enfrentaba, agradecimientos especiales a Carla Gaspar, Márcia Teixeira y Raphaella Abreu. A mi amigo Cândido Aguiar, quien me ayudó en la parte gráfica, agradeciéndole, sobre todo, las charlas divertidas y palabras de ánimo.

Y a todas las personas que, aunque no estén mencionadas nominalmente en estas pocas líneas, formaron parte de este proceso.

ÍNDICE

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)	13
<hr/>	
Resumen.....	23
Abstract.....	25
INTRODUCCIÓN	27
MARCO TEÓRICO.....	35
Capítulo 1. La educación superior en el mundo	37
Introducción	37
1. Caracterización de la educación superior en el mundo.....	38
2. Educación superior en Europa	42
3. Educación superior en América Latina y Caribe	50
Capítulo 2. Calidad y Satisfacción en la educación superior.....	61
Introducción	61
1. Calidad en la educación superior	62
2. Satisfacción del alumnado	68
2.1. Satisfacción con la infraestructura	74
2.2. Satisfacción con la calidad de la enseñanza.....	80
Capítulo 3. Consideraciones sobre el Aprendizaje	87
Introducción	87
1. Aprendizaje universitario.....	89
2. Constructos del Aprendizaje	94
3. Constructos de aprendizaje y rendimiento académico: una breve aproximación	111
ESTUDIO EMPÍRICO	115
Capítulo 4. Planteamiento de la Investigación.....	117
1. Justificación	117
1.1. El Curso de Pedagogía en Brasil.....	118
1.2. Algunos datos estadísticos del curso de Pedagogía	120

2. Objetivos	121
3. Hipótesis	121
Capítulo 5. Método	123
1. Datos de identificación	123
1.1. Participantes	123
2. Instrumento	129
2.1. Cuestionario de satisfacción estudiantil y evaluación de las técnicas de estudio	129
2.1.1.1. Fiabilidad	131
2.1.1.2. Validez.....	131
2.1.1.3. Estudio piloto	151
3. Procedimiento	152
3.1. De recogida de datos	152
3.2. De análisis estadístico de datos	153
Capítulo 6. Resultados	157
Introducción	157
1. Nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la infraestructura educativa.....	157
2. Nivel de satisfacción de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje	166
3. Técnicas de estudio empleadas	169
4. Relación entre satisfacción con la infraestructura educativa, satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y técnicas de estudio empleadas	191
5. Análisis en función del género, de la institución de educación superior y del curso de los estudiantes.....	194
5.1. Género.....	194
5.2. Institución de educación superior	196

5.3. Curso	198
6. Análisis predictivo de la satisfacción general del alumnado	204
Capítulo 7. Discusión, Conclusiones, Propuestas de mejora y Líneas futuras de investigación	205
Introducción	205
7.1. Discusión y conclusiones	205
7.2. Propuestas de mejora	215
7.3. Perspectivas futuras de investigación	216
REFERENCIAS.....	217
ANEXOS	259

Lista de Tablas

Tabla 1. Crecimiento del número de instituciones de enseñanza superior y alumnos en Polonia	44
Tabla 2. Número de alumnos matriculados en 2014.....	54
Tabla 3. Tipología de las estrategias de aprendizaje.....	96
Tabla 4. Descripción de los participantes en función de la variable institución de educación superior	124
Tabla 5. Descripción de los participantes en función de la variable género	125
Tabla 6. Descripción de los participantes en función de la variable color/raza.....	126
Tabla 7. Descripción de los participantes en función de la variable lugar de nacimiento	126
Tabla 8. Descripción de los participantes en función de la variable período o semestre.....	127
Tabla 9. Descripción de los participantes en función de la variable área de trabajo	128
Tabla 10. Descripción de los participantes en función de la variable vía de acceso.....	129
Tabla 11. Media, mediana, moda, desviación estándar, percentiles 25-75 y decisión adoptada en la validez del contenido de los ítems del cuestionario relativo a la pertinencia de los mismos	133
Tabla 12. Media, mediana, moda, desviación estándar, percentiles 25-75 y decisión adoptada en la validez del contenido de los ítems del cuestionario relativo a la claridad de los mismos	142
Tabla 13. Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo (servicios externos)	158
Tabla 14. Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo (servicios internos).....	159
Tabla 15. Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con los Recursos de la biblioteca.....	161

Tabla 16. Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con las Instalaciones del aula	163
Tabla 17. Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con los Recursos tecnológicos	165
Tabla 18. Nivel de satisfacción de los alumnos respecto al Proceso de enseñanza-aprendizaje	166
Tabla 19. Estadísticos descriptivos para el Lugar y condiciones de estudio	169
Tabla 20. Estadísticos descriptivos para Lugar donde se estudia	173
Tabla 21. Estadísticos descriptivos para Persona con la que se comparte el lugar de estudio	174
Tabla 22. Estadísticos descriptivos para el Tipo de música que más se emplea para concentrarse durante el estudio	175
Tabla 23. Estadísticos descriptivos para la Organización del estudio	177
Tabla 24. Estadísticos descriptivos para Días de estudio.....	180
Tabla 25. Estadísticos descriptivos para Número de horas por semana que dedicas al estudio	181
Tabla 26. Estadísticos descriptivos para las Estrategias de aprendizaje	182
Tabla 27. Estadísticos descriptivos para el tipo de Recurso con el que se complementa la información	189
Tabla 28. Estadísticos descriptivos para Lugar donde se preguntan las dudas al profesor....	190
Tabla 29. Análisis de correlación de Pearson	192
Tabla 30. Media, desviación típica y <i>Anova</i> en cada bloque de contenidos del cuestionario según el género de los estudiantes	194
Tabla 31. Media, desviación típica y <i>Anova</i> en cada bloque de contenidos del cuestionario según la institución de educación superior de los estudiantes	196

Tabla 32. Media, desviación típica y <i>Anova</i> en cada bloque de contenidos del cuestionario según el curso de los estudiantes	199
Tabla 33. Análisis de regresión lineal por pasos de la Satisfacción general del alumnado ...	204

Lista de Figuras

Figura 1. Número de universidades en el mundo atendiendo a los <i>rankings</i> académicos.....	45
Figura 2. Grado de privatización de los sistemas de educación terciaria latinoamericanos ...	53
Figura 3. Crecimiento de la oferta en instituciones privadas de ALC entre los años 2000 y 2013.	55
Figura 4. Tasa de graduación, jóvenes de edades 25-29 años, en ALC, <i>circa</i> 2013	57
Figura 5. Elementos facilitadores de la satisfacción del alumnado universitario.	70
Figura 6. Modelo ACRA de las estrategias de aprendizaje.....	100
Figura 7. Distribución de los participantes en función de la variable edad.	124
Figura 8. Distribución de los participantes en función de la variable turno.	128

Resumen

El objetivo de esta tesis doctoral es analizar el aprendizaje de los estudiantes universitarios brasileños considerando su satisfacción con relación a la infraestructura educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de estudio utilizadas en función de tres variables: género, institución de educación superior y curso. El enfoque de investigación seguido es de tipo cuantitativo, utilizando un método de investigación social de tipo empírico-analítico de carácter transversal descriptivo. Para ello, participaron 560 estudiantes de tres instituciones de educación superior que ofrecían el Curso de Pedagogía en la ciudad de São Luís-Maranhão (Brasil). Como instrumento de recogida de información se empleó el *Cuestionario de satisfacción estudiantil y evaluación de las técnicas de estudio*, para el cual se garantizaron sus características psicométricas (fiabilidad y validez). Los resultados indicaron que la calidad en la infraestructura educativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje repercuten, en gran medida, en la satisfacción estudiantil. Referente al aprendizaje, se encontró que los participantes poseen condiciones de estudio adecuadas y planean el contenido a estudiar. Sin embargo, no invierten tiempo en sus estudios diarios, no son autorregulados y utilizan estrategias de aprendizaje superficiales. De ese modo, el estudio ratifica la importancia de considerar la satisfacción del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observando también el papel central que juega la infraestructura de apoyo, así como la relevancia de saber cómo se aprende en el contexto universitario, con la finalidad de optimizar el proceso de estudio y consecuente aprendizaje.

Palabras clave: satisfacción estudiantil, infraestructura educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje, técnicas de estudio, Pedagogía.

Abstract

The objective of this doctoral thesis is to analyze the learning of Brazilian university students, taking into consideration their satisfaction in relation to the educational infrastructure, the teaching-learning process and the study techniques used according to three variables: gender, institution of higher education and academic year. The research approach followed is quantitative, using an empirical-analytical social research method of a descriptive, transversal nature. For this, 560 students from three institutions of higher education that offered the Pedagogy Course in the city of São Luís-Maranhão (Brazil) participated. As a means to collect information, the Student Satisfaction Questionnaire and evaluation of study techniques were used, for which their psychometric characteristics (reliability and validity) were guaranteed. The results indicated that the quality of the educational infrastructure and the teaching-learning process have a great impact on student satisfaction. Regarding learning, participants were found to have adequate study conditions and to plan the content to study. However, they do not invest time in their daily studies, they are not self-regulated and use superficial learning strategies. Thus, the study confirms the importance of considering student satisfaction in the teaching-learning process, also observing the central role played by the support infrastructure, as well as the relevance of knowing how to learn in the university context, with the purpose of optimizing the study process and consequent learning.

Keywords: student satisfaction, educational infrastructure, teaching-learning process, study techniques, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en todo el mundo pasa por transformaciones en mayor o menor medida con la finalidad de atender a una demanda en expansión, diversa y exigente, al mismo tiempo que a la necesidad de ofrecer una gama de servicios al alumnado, profesorado y la población, en general (Guri-Rosenblit, Šebková, & Teichler, 2007; Sander, 2005; Svensson & Wihlborg, 2010). En este sentido, el crecimiento masivo del sector privado en la enseñanza superior latinoamericana, sobre todo en Brasil, juega un papel importante en la tentativa de responder a una fuerte presión por este nivel educativo sin pesar en el gasto público. No obstante, no se registra una valoración de la calidad de manera debida (Salto, 2018; Schwartzman, 2013).

Entre las múltiples funciones que desempeña el nivel terciario se resaltan las siguientes: la responsabilidad por impulsar la formación de capital humano; la producción, la transferencia y la difusión del conocimiento; además de desempeñar un papel relevante en los ámbitos social, económico, político y cultural para la innovación, aumento de la productividad y competencia, generando beneficios para la sociedad y los mercados (Altbach 2009; Brunner & Miranda, 2016; Săvoiu, Necşulescu, Ţaicu, Şerbănescu, & Crişan, 2014).

En ese contexto, la educación superior está configurada por importantes aspectos, destacando el aprendizaje y la satisfacción estudiantil, los cuales serán descritos y analizados a lo largo del presente trabajo. El primero, el aprendizaje, constituye una actividad central, junto con la enseñanza y la investigación¹ (Kärnä & Julin, 2015); el segundo, del mismo modo que el aprendizaje, es el resultado esperado de la labor docente (Appleton & Krentler, 2006) y uno de los objetivos más valiosos para las instituciones educativas (Arambewela & Hall, 2009).

En este sentido, las instituciones de educación superior han focalizado su atención en los estudiantes, apostando cada vez más por la calidad en los servicios y por ofrecer un

¹ Además de la enseñanza, la investigación y el aprendizaje, la extensión constituye una importante función del quehacer en el contexto de la educación superior (González & Espinoza, 2008).

ambiente favorable de aprendizaje (Naidu & Derani, 2016). Por ende, necesitan conocer las expectativas y necesidades de sus usuarios, con la finalidad de satisfacerlas. De tal modo que, como sostienen Duque y Weeks (2010), identificar los sentimientos y percepciones de los alumnos constituye una importante herramienta de evaluación del aprendizaje.

Relacionado con lo anterior, la satisfacción estudiantil emerge como un aspecto de suma relevancia para los centros educativos (Bezuidenhout & De Jager, 2014; Green, Hood, & Neumann, 2015), siendo considerada un dispositivo pedagógico (Gruber, Fuß, Voss, & Gläser-Zikuda, 2010) que está influenciado por la experiencia vivida en toda la universidad (Gibson, 2010). Mediante ella se puede alcanzar la motivación y permanencia del alumnado (Elliot & Shin, 2002), garantizar unos mejores resultados de aprendizaje (Duque & Weeks, 2010), contribuir a una mayor competitividad (Wilkins & Balakrishnan, 2013), favorecer la matriculación en los estudios de grado y posgrado (Sojkin, Barkowiak, & Skuza, 2012), así como potenciar una mayor lealtad y confianza (Helgesen & Nettet, 2007; Law, 2010), entre otros aspectos.

La literatura científica enumera una variedad de factores que predicen la satisfacción estudiantil: la calidad de la enseñanza (Butt & Rehman, 2010; Jereb, Jerebic, & Urh, 2018; Poon, 2019; Shah, Nair, & Bennett, 2013), el currículum (Gibson, 2010; Letcher & Neves, 2010; Mazumder, 2014; Souza & Reinert, 2010), el ambiente de aprendizaje (Butt & Rehman, 2010; Deuren & Lhaden, 2017; Shah et al., 2013; Zineldin, Akdag, & Vasicheva, 2011), el apoyo/personal administrativo (Deuren & Lhaden, 2017; Jereb et al., 2018; Marzo, Pedraja, & Rivera, 2005; Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010), las instalaciones universitarias (Arif, Ilyas, & Hameed, 2013; Gruber et al., 2010; Mazumder, 2014; Sayeda, Rajedran, & Lokachari, 2010) y la ubicación (Gruber et al., 2010; Tsinidou et al., 2010), entre otros.

En la presente investigación se han seleccionado la satisfacción con la infraestructura educativa y la satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar el

análisis. Son múltiples los trabajos que se ocupan de la satisfacción del alumnado universitario y un número considerable ha comprobado empíricamente que las instalaciones son apuntadas por los estudiantes de diferentes áreas de conocimiento, en diferentes países, como un elemento determinante para la satisfacción, teniendo en cuenta diversos aspectos: biblioteca, áreas para la convivencia, ordenadores, espacios del aula, número de alumnos por clase, servicios de alojamiento, restaurante, deportes y muchos otros (Arif et al., 2013; Karami & Olfati, 2012; Tsinidou et al., 2010).

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actuación docente (nivel de experiencia, relación profesor-alumno, dominio del contenido y otros), también aparece en una gran variedad de estudios como un elemento de manifiesto relieve para la satisfacción de los estudiantes universitarios (Arambewella & Hall, 2009; Letcher & Neves, 2010; Manzoor, 2013; Marzo et al., 2005; Poon, 2019).

Otro punto hacia el cual esta tesis doctoral se dirige se refiere al aprendizaje universitario. Pretende conocer cómo se aprende, teniendo en cuenta el lugar y condiciones de estudio, la organización del estudio y las estrategias de aprendizaje utilizadas. El aprendizaje en el nivel terciario constituye un tema de gran interés, especialmente tras los cambios advenidos del Proceso de Bolonia cuyos reflejos se pueden percibir más allá del continente europeo (Fernández, 2010; Gacel-Ávila, 2011). Las transformaciones en la sociedad del conocimiento requieren cambios profundos en el modo de enseñar y aprender en la universidad (Monereo & Pozo, 2003). En esta dirección, existe una preocupación por enseñar a los alumnos a “aprender a aprender”, teniendo en cuenta que el aprendizaje es continuo y, para ello, los aprendices deben tener en sus profesores a guías u orientadores en ese proceso, con la intencionalidad de lograr un aprendizaje autorregulado, el en cual el alumno adquiera conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y ejerza control sobre ellos (Monereo & Pérez, 1996; Vermunt & Vermetten, 2004). A este respecto, Valdivieso, Marugán y Reoyo

(2012) apuntan que los alumnos no suelen analizar su propio proceso de estudio.

Sin embargo, tradicionalmente, la educación universitaria está configurada por un predominio de clases expositivas, con énfasis en los contenidos, centrada en la figura del profesor, lo que resulta en alumnos poco reflexivos (Castro, Herrera, & Enrique, 2015) y que utilizan estrategias de aprendizaje menos elaboradas como, por ejemplo, la toma de apuntes (Kobayashi, 2005; Salgado & Maz, 2013), sin un uso consciente e intencional. No obstante, las clases en las cuales el estudiante aprende a gestionar sus conocimientos tomando como base las informaciones presentadas por el profesor, relacionando lo conocido con lo que se acaba de conocer, además de conectando saberes de otras materias (Monereo & Pozo, 2003), sin limitarse a la simple reproducción de contenidos, favorece al empleo de estrategias de aprendizaje más elaboradas como, por ejemplo, los mapas conceptuales (Salinas, Benito, & Darder, 2011). De tal modo que, como afirman León, Risco y Alarcón (2014), las estrategias de aprendizaje a las que el alumno recurre determinan un tipo de aprendizaje más que otro.

Siguiendo con el aprendizaje universitario, Donche, Maeyer, Coertjens, Daal y Petegem (2013) afirman que el alumnado aprende de diferentes maneras puesto que, al enfrentarse a una tarea, emplea una serie de procedimientos y estrategias. Dicho en otras palabras, el aprendizaje tiene lugar por medio de actividades de procesamiento cognitivo, actividades afectivas y actividades de autorregulación (Vermunt & Vermetten, 2004). Además de esto, el proceso de aprendizaje es influenciado por una conjunción de factores personales y contextuales (Herrera, Jiménez, & Castro 2011).

Teniendo en cuenta que en Brasil es escasa la producción científica sobre el aprendizaje universitario, a lo que se ha de sumar que el enfoque centrado en la calidad de la educación superior es reciente y la satisfacción de los estudiantes ha sido todavía poco explorada (Oliveira, Sousa, Miller, Coser, & Lizarelli, 2019), se corrobora el interés en investigar este tema.

Considerando todo lo que fue presentado y con base en estudios previos, la presente investigación se propone analizar el nivel de satisfacción estudiantil y las técnicas de estudio empleadas por universitarios. Para ello, se ha propuesto el siguiente interrogante: ¿Cómo los estudiantes de Pedagogía evalúan su aprendizaje considerando el nivel de satisfacción y las técnicas de estudio adoptadas? De ese modo, el objetivo general es evaluar el aprendizaje de estudiantes de los cursos presenciales de Pedagogía en São Luís-Maranhão (Brasil). Los objetivos específicos planteados han sido los indicados a continuación: a) Establecer el nivel de satisfacción de los alumnos con relación a la infraestructura educativa; b) Determinar el nivel de satisfacción de los alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje; c) Identificar las técnicas de estudio utilizadas por los estudiantes de Pedagogía; d) Analizar la relación entre dichas variables; e) Determinar si existen diferencias en función del género, la institución de educación superior y el curso de los estudiantes; y f) Identificar el valor predictivo de la infraestructura y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la satisfacción general del alumnado.

Este trabajo de investigación está estructurado en siete capítulos, siendo los tres primeros los que componen el marco teórico y, los demás, el estudio empírico. El primer capítulo esboza el contexto de la educación superior en el mundo, más específicamente en Europa y América Latina, con sus características, tendencias y desafíos. El segundo capítulo discute respecto a la calidad y la satisfacción estudiantil con relación a las instalaciones y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el tercer capítulo aborda las concepciones sobre el aprendizaje universitario y sus constructos (estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, hábitos de estudio, estilos y enfoques de aprendizaje). Por otra parte, en el estudio empírico, el capítulo cuatro se ocupa del planteamiento de la investigación, con los objetivos general y específicos, así como las hipótesis de partida. En el quinto capítulo se integra el método seguido, esto es, la descripción de los participantes, el instrumento de recogida de información, el procedimiento de recogida y análisis estadístico de los datos. En el sexto capítulo se detallan

los resultados estadísticos hallados. Para finalizar, el séptimo capítulo trata sobre las discusiones y conclusiones de los principales resultados encontrados, proyecta diferentes perspectivas de mejora y posibilidades de futuros estudios.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La educación superior en el mundo

Introducción

Como asegura la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1946), la educación consiste en un derecho de todas las personas. Con respecto a la educación superior, esta se constituye en un “bien público” (Dias Sobrinho, 2008), independientemente de ser ofrecida por iniciativa pública o privada (López, 2008). Sobre ese concepto, Ramírez (2008) señala algunos aspectos importantes: el conocimiento producido por la universidad genera beneficios para toda la sociedad, la creciente democratización del acceso y la toma de decisiones y la universidad como un espacio que debe abarcar intereses plurales. Sin embargo, es necesario enfatizar que el término “bien público” es desafiado en el contexto de la globalización /internacionalización², pues la educación terciaria pasa a ser considerada una mercancía, donde se identifican los proveedores, los servicios y los consumidores (De Wit, 2011).

En el artículo 26, párrafo 1, de la Declaración anteriormente citada, el acceso a los estudios superiores debe ser igual para todos, en función de los méritos de cada uno. Sin embargo, no todos los sectores sociales tienen acceso a la enseñanza superior. En los países de América Latina y Caribe, por ejemplo, las personas de los grupos menos favorecidos, en función de clase social, del género, cuestiones étnicas o religiosas, no suelen aprobar los exámenes de admisión a instituciones públicas debido a que han tenido una formación escolar deficiente (López, 2008). De modo semejante, aquellos países que registran elevadas tasas de matrícula, como los Estados Unidos de América, también cuentan con un acceso restringido para las minorías (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2010).

² Son diversos los autores que discuten sobre la internacionalización en la educación superior como una cuestión clave, enmarcada no únicamente por la movilidad estudiantil o docente, sino también por los estudios transfronterizos, educación transnacional y otros aspectos (Beck, 2012; Gijón & Crisol, 2012; Teichler, 2004, 2009).

De acuerdo con la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998), los sistemas educativos de enseñanza superior poseen las siguientes misiones:

Educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad, especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
(p. 2)

De ese modo, las instituciones de educación superior (IES), según Altbach (2009), enfrentan el desafío de ser agentes del desarrollo económico y social, además de ejercer un importante papel al constituirse como centro generador del pensamiento crítico y político. Es en este espacio donde se deben “desarrollar los procesos de formación de los ciudadanos [...] palanca para el desarrollo económico, sin dejar de atender la sustentabilidad, la promoción de una cultura democrática y los valores humanos” (Ramírez, 2008, p. 35).

A continuación, será presentado el escenario de la educación superior en el mundo, además de algunos elementos sobre la educación superior en Europa y América Latina. No se pretende realizar un estudio amplio y comparativo, sino trazar características específicas de dicha etapa educativa en estas regiones.

1. Caracterización de la educación superior en el mundo

Las IES presentan tres funciones académicas fundamentales: docencia, investigación y extensión, y están al servicio de la sociedad (González & Espinoza, 2008). La enseñanza debe estar centrada en el alumnado y sus necesidades; las investigaciones y actividades de extensión

necesitan atender a los intereses de la sociedad, en general, pero tienden también a estar al servicio de las empresas y del sistema productivo. En la actualidad, ha ocurrido un cambio en los modelos universitarios, de la universidad de la enseñanza/docencia, que simplemente transmite el conocimiento, a la universidad de la investigación, que revierte su “producto” a toda la sociedad, sumado al hecho de generar riquezas (Arechavala & Sánchez, 2017).

El escenario globalizado, en el cual las instituciones del nivel terciario están insertas, genera importantes cambios en la actuación de estas. Presionadas también por el mercado, pasan por un proceso de privatización y buscan rentabilidad (López, 2008). Este autor señala las principales tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe (ALC), que son:

- Expansión cuantitativa.
- Privatización creciente.
- Diversificación institucional.
- Crecimiento de las restricciones en el financiamiento público, así como,

reducción de la inversión pública.

Además de estos aspectos, Tuirán y Muñoz (2010) apuntan también como tendencia en los países en desarrollo, como es el caso de México, un crecimiento territorial heterogéneo, que posibilita que los estratos sociales en desventaja y que están ubicados fuera de los grandes centros puedan obtener esa formación. Sumado a ello, estos autores destacan un crecimiento de cursos de postgrado y de cursos de educación abierta y a distancia.

Hay también un cambio geográfico de los establecimientos de enseñanza superior, por ejemplo, las instituciones transnacionales, que son creadas en países diferentes a donde se originó inicialmente (Wilkins & Balakrishnan, 2013). Ellos apuntan que los Emiratos Árabes Unidos concentran la mayoría de los campus internacionales que existen en todo el mundo.

Con respecto a la expansión cuantitativa de las IES, esta consiste en un aspecto prácticamente generalizado en todo el mundo, con énfasis en Latinoamérica, donde se ha experimentado un crecimiento expresivo del número de establecimientos, así como la diversificación de los mismos (universidades públicas, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos, universidades politécnicas y normales) (Tuirán & Muñoz, 2010). La expansión es más evidente especialmente en instituciones privadas, según Altbach (2002), donde en muchos casos su calidad se pone en riesgo (Garbanzo, 2007). En Asia, especialmente en Hong Kong, ha ocurrido una masificación del nivel terciario, anteriormente frecuentado por una minoría de la élite. Esta expansión ocurrió en apenas cinco años después de que fuera propuesta como meta política, de manera más rápida que en otros países asiáticos y con costes limitados para el gobierno y los contribuyentes (Kember, 2010).

Otro aspecto importante se refiere a la privatización directa o indirecta de las IES, la cual está relacionada con la reducción en el financiamiento público. En el caso de la privatización directa, existe un incentivo a la creación de universidades privadas. Ya en la indirecta, este servicio anteriormente financiado por el Estado pasa, por ejemplo, a cobrar tasas de matrícula y mensualidades (Altbach, 2002; Sguissardi, 2002). Kwiek (2017, pp. 5-6) defiende que la privatización “significa la naturaleza cambiante de la universidad, donde la supervivencia económica y la viabilidad financiera se vuelven inseparables de su misión”.

El crecimiento del sector privado es un tema muy discutido en la actualidad, ya que casi un tercio de las matrículas en la educación terciaria en todo el mundo están centradas en él (Kwiek, 2017; Levy, 2013). Sobre ese aspecto, Latinoamérica tiene el 49% de las matrículas en el sector privado; Asia el 36% (Levy, 2010); Europa Central y Oriental saltó desde prácticamente el .0%, en el periodo comunista, hasta más del 30% en muchos países y, dado que Europa Occidental posee un número reducido de instituciones de enseñanza privada, es posible afirmar que se sitúan en torno al 16%, considerando todo el continente. Además, se

puede constatar un crecimiento en Oriente Medio y África Sahariana (Levy, 2013).

En este sentido, la disminución de los recursos públicos direccionados a la educación, más específicamente a la educación superior, tiene que ver con la reducción del papel del Estado, el cual deja de ser el principal proveedor y pasa a ser regulador, a través de las agencias de evaluación y acreditación (Sguissardi, 2002; Villanueva, 2010). Estas y otras configuraciones son resultantes de las políticas neoliberales defendidas por los organismos multilaterales, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que están al servicio de los países desarrollados, en las cuales este nivel educativo sirve principalmente para cualificar a los trabajadores a bajo coste (Higuera, Piñeros, & Álvarez, 2015).

La profunda crisis del Estado del bienestar, a partir de los últimos treinta años del siglo XX, debido a las políticas neoliberales, tuvo como solución presentada por los países desarrollados y por los organismos financieros, entre otros aspectos: la reducción estatal, a través del decrecimiento de los gastos públicos con los servicios sociales (salud, educación, seguridad, etc.); la eliminación de la intervención del Estado y privatización de las empresas y servicios públicos, con la incorporación de las naciones a globalización (Sguissardi, 2002; Villanueva, 2010).

En ese escenario de reforma estatal, la educación superior pasó y sigue pasando por cambios expresivos para atender a las demandas de la sociedad del conocimiento y del mercado. Sguissardi (2002) declara que las transformaciones que se pasan a la educación superior se deben a la defensa, especialmente de los organismos financieros, de que este nivel educativo es más un bien privado que público, que su retorno social es bajo, comparado a la enseñanza primaria³ y que las universidades que desarrollan investigaciones son demasiado

³ En los países donde la educación básica no está universalizada, como es el caso de los países de ALC, ese nivel educativo sirve especialmente para la preparación de los trabajadores (Sguissardi, 2002).

costosas a los países, en general, sobre todo a los que se encuentran en vías de desarrollo. La citada reforma fue recomendada a todos los países latinoamericanos, independientemente de las diferencias en los contextos políticos, económicos y educativos (Villanueva, 2010). En este contexto, ese autor se refiere a un proceso de “desregulación regulada”, a través de tres mecanismos: creación de nuevos marcos legales, institución de agencias de evaluación y acreditación y creación de criterios diversos para liberación de fondos e incentivos docentes, garantizando, así, un mayor control de los recursos estatales.

Considerando lo que ya fue presentado, existe una crisis en la educación superior que para algunos estudiosos, como Altbach (2009), se debe a la disminución en los recursos. Por otra parte, para Dias Sobrinho (2008) es debido a una crisis inherente a la propia humanidad.

En lo que concierne a la educación superior en el mundo, el sistema de educación superior en Europa se ha constituido históricamente por las universidades, mientras que en Estados Unidos se identifican distintas tipologías de instituciones de educación superior y en América Latina se observa una creciente diversificación vinculada a una mayor expresividad del sector privado (Krotsch, 2009).

2. Educación superior en Europa

La enseñanza superior europea está, en su gran mayoría, compuesta por instituciones públicas bajo las políticas nacionales, en oposición a una tendencia mundial de privatización del sector terciario, como ocurre en América Latina (conforme se presentará más adelante) (Gacel-Ávila, 2011).

La diversificación institucional parece ser una característica presente y se constituye como un poderoso factor de modernización (Pausits & Pellert, 2009). En Alemania, por ejemplo, existen instituciones multidisciplinarias, encargadas de la enseñanza y la investigación, así como centros especializados dirigidos al entrenamiento docente, arte, música

y teología (Kehm & Teichler, 2009).

En el caso de la enseñanza superior inglesa, ha tenido lugar la participación de financiamientos no públicos en las IES públicas, paralelamente a una disminución de los recursos estatales, con la financiación de grandes empresas; destaca un aumento en la competencia por los estudiantes que pagan altas tasas, además de los recursos tecnológicos (TIC), que promueven nuevas formas de aprendizaje “universidad virtual” (Ferlie & Trenholm, 2019).

En lo que respecta a la educación superior en España, Vera y González (2015) afirman que se trata de un sistema universitario centenario. Sin embargo, sufre un proceso de crisis generado por la masificación de las aulas, el desempleo de sus egresados, unos recursos didácticos desfasados, no adaptarse a las nuevas demandas sociales, etc. Brunner y Uribe (2007) añaden que “el fracaso relativo de los sistemas europeos se debería a un exceso de control estatal y al déficit de libertad que caracterizaría a las universidades para gestionar sus propios asuntos” (p. 14). La autonomía universitaria se tornó más evidente con el Proceso de Bolonia, según Pausits y Pellert (2009), de modo que muchas decisiones anteriormente tomadas a nivel ministerial pasan a ser decididas en la propia universidad, lo que genera la necesidad de personal capacitado para la gestión institucional.

Zineldin et al. (2011) al tratar sobre la educación superior en Turquía (la cual no forma parte de Europa, pero se rige por las principales directrices europeas sobre Educación superior), basándose en datos oficiales, afirman que en 1981 existían solamente 27 universidades públicas. Sin embargo, en 2011, debido a la fuerte demanda por ese nivel educativo, pasó a 102, siendo 54 de estas universidades privadas. Este hecho fue debido a que a partir de los años 1990 se experimentó una introducción masiva de las universidades privadas, mientras que en períodos anteriores estaban en el poder del Estado (Bayraktar, Tatoglu, & Zaim, 2008).

Por el contrario, Kwiek (2017) resalta un proceso reciente de desprivatización de la

educación superior en Europa Central, específicamente en países como Polonia, Estonia, Rumanía y Bulgaria. Una dinámica que va en contracorriente a una tendencia mundial. El autor observó que, en la última década, hay más vacantes que estudiantes, poca variabilidad demográfica, estando presente un proceso de contracción del financiamiento y provisión privados.

De acuerdo con Sojkin et al. (2012), en Polonia ha ocurrido en los últimos años una rápida expansión del nivel terciario (ver Tabla 1). Hasta el año 1980, las instituciones de enseñanza eran controladas por el Estado, pero con el declive del comunismo en 1989, hubo un proceso de masificación de instituciones, principalmente de las privadas. Con todo, a pesar de esa expansión, a partir de 2005 ha habido una disminución del número de instituciones, lo que conlleva a la búsqueda de estrategias de marketing más eficientes.

Tabla 1

Crecimiento del número de instituciones de enseñanza superior y alumnado en Polonia (Sojkin et al., 2012)

Año	Número de IES	Número de alumnos
1990	112	404,000
2005	427	1,950,000

En el escenario de la educación superior se ha establecido las clasificaciones/rankings de las universidades, que desempeñan una relevancia política y ejercen especial impulso para la búsqueda de la calidad basada en datos que se pretenden cada vez más fiables (Sadlak, Merisotis, & Liu, 2008). En la Figura 1 se recoge el número de universidades europeas que se encuentran bien posicionadas en los rankings mundiales de calidad académica, comparado con

las demás regiones.

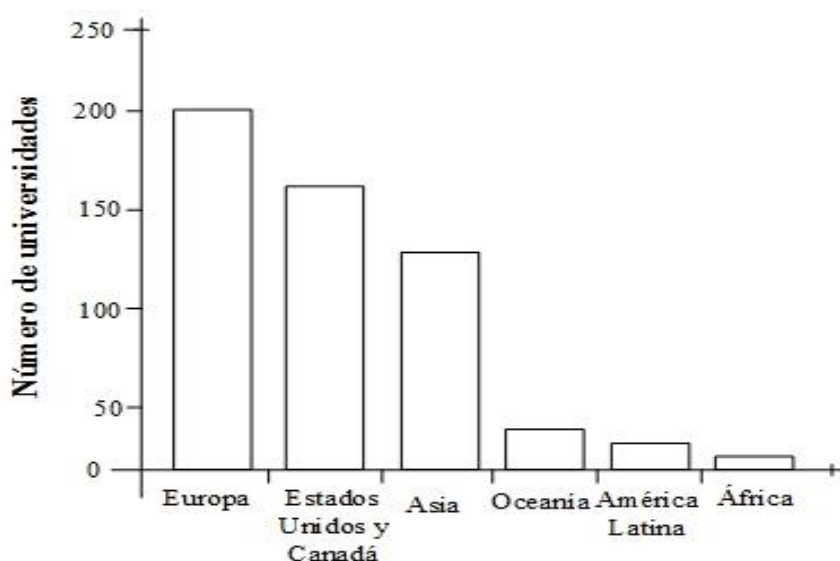


Figura 1. Número de universidades en el mundo atendiendo a los *rankings* académicos (Ferreyra et al., 2017).

Como se observa, las universidades europeas compiten directamente con aquellas universidades en Estados Unidos y Canadá. Por otro lado, las instituciones de América Latina y África son las que poseen las más bajas calificaciones.

Otro aspecto que merece la pena prestar atención en la educación superior europea se refiere a la responsabilidad social universitaria (RSU), que en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) funciona como un elemento esencial para la evaluación de la calidad universitaria (Quezada, 2011). De acuerdo con este autor, se trata de un concepto con varias definiciones y que tiene que ver con la rendición de cuentas, participación de agentes externos a la universidad, posibilitando así:

a la sociedad influir en la universidad, en un escenario de aumento de los mecanismos de rendición de cuentas y evaluación externa de la calidad universitaria, que de alguna

manera pueda equilibrar el aumento de autonomía universitaria obtenido en las últimas décadas. (Quezada, 2011, p. 15)

En el contexto de la educación superior en el continente europeo es fundamental tratar sobre el Proceso de Convergencia Europea, conocido como proceso Bolonia, y su influencia para la configuración actual de la reforma universitaria en esta región y por extensión a otros países. El referido proceso, propuesto por 29 Ministros de Educación, fue iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, que tenía como objetivo principal la creación de un área común de educación superior, conocido como EEES, el cual implica Europa del conocimiento (De Wit, 2011), con la participación voluntaria y no centralizada de los países europeos (Voegtle, Knill, & Dobbins, 2011), y que fue responsable de impulsar reformas decisivas en ese ámbito educativo (Garay, 2012). Dicho proceso fue formulado teniendo en cuenta la necesidad de proceder a reformas importantes en este nivel educativo, que se justificaban debido a:

La capacidad de las universidades europeas para competir en la 'economía mundial basada en el conocimiento' se consideraba limitada debido a la fuga de cerebros, la pobre reputación internacional de las universidades nacionales, los bajos resultados de los graduados y las tasas de éxito, aumento del desempleo académico así como recursos financieros insuficientes. (Voegtle et al., 2011, pp. 77-78)

Los autores nombrados anteriormente afirman que el Proceso de Bolonia (PB), que actualmente cuenta con 48 países, tiene otros objetivos: sistema de transferencia de crédito, promoción de la movilidad académica y cooperación europea de garantía de la calidad. Además, Días, Santaolalla y González (2010) apuntan que a través de la comparabilidad, compatibilidad y coherencia entre los sistemas de educación superior existentes se busca una

mayor integración de la educación terciaria europea, en otras palabras, se sugiere un nuevo modelo educativo (Gacel-Ávila, 2011). De igual manera, ese proceso funcionaría para enfrentar la competencia de los mercados universitarios, como de Estados Unidos, Japón, China y otros países emergentes (De Wit, 2011).

Kehm (2010) declara que en ese proceso hay un cambio de atención de lo que se enseña para lo que se espera que el estudiante conozca al final del curso, módulo y programa. Por lo tanto, el profesor constituye un facilitador de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, considerando todos los desafíos que deben ser enfrentados por las instituciones de enseñanza superior, la necesidad de capacitar a los profesores para el nuevo contexto es primordial (Herrera, 2015). Estos agentes precisan utilizar nuevas estrategias de enseñanza y orientación, criterios de evaluación y tecnología de la información, entre otros, haciendo que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje, pues es necesario “aprender a aprender”. De este modo, los profesores deben utilizar métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las competencias por los alumnos, a fin de garantizar su formación personal y profesional (Días et al., 2010).

El PB como un importante proceso de regionalización, según Verger y Hermo (2010), cuenta con el *Proyecto Tuning*, creado para ayudar en la implementación de Bolonia, y que se inició en el año 2000, presentando un importante impacto en la calidad de la enseñanza superior, y objetiva “alinearse las estructuras curriculares, programas y enseñanzas a través de los diversos sistemas nacionales e integrar las normas de calidad en la estructura y el contenido de los planes de estudio de manera que puedan ser evaluados de modo comparable” (Kehm, 2010, p. 43). Con respecto a estos cambios, Castro et al. (2015) sostienen que, aunque se intente “uniformar” los sistemas educativos terciarios europeos, el PB no ha conseguido eliminar las disparidades presentes en los países miembros.

El encuentro ministerial ocurrido en el año 2000 en Lisboa es considerado como un

momento estratégico para Bolonia, pues las universidades fueron definidas como elemento clave, ya que son formadoras y diseminadoras del capital humano para la “economía del conocimiento” (Verger & Hermo, 2010).

Con relación a la real influencia de Bolonia en los países no participantes, no hay aún conocimiento sistemático a ese respecto. Voegtler et al. (2011) afirman que la comunicación transnacional entre los países puede generar cambios en las políticas educativas de aquellos países no participantes en dicho proceso.

Por su parte, Fernández (2010) sostiene que, aunque el EEES fue creado de arriba para abajo, o sea, por iniciativa de los Ministros de Educación, una política de convergencia en los países del sur debe ser pensada de abajo hacia arriba, a partir de los protagonistas de la educación superior: la universidad y sus agentes. A ese respecto, la investigación de Gacel-Ávila (2011) trata sobre la factibilidad o no de implementación de un proceso de integración regional, tal como el de Bolonia, en otras regiones en el mundo, por ejemplo, en la América Latina, y apunta algunas tesis que defienden que no es viable, teniendo en cuenta que un proceso como este llevaría a una estandarización y homogeneización de los Sistemas de Educación Superior (SES). Sin embargo, la propuesta de convergencia de Bolonia considera: “la diversidad de culturas e idiomas entre SES nacionales y la autonomía de las instituciones de educación superior” (p. 127). Sumado a ello, la autora defiende que el PB fue creado también para hacer frente a una diversificación institucional existente en Europa, lo que no constituye un impeditivo para la implantación de la integración regional en territorio latinoamericano. Además, sería una forma de modernizar los paradigmas educativos vigentes generando importantes reformas académicas.

Relacionado con lo anterior, Brunner (2008) sostiene que la implantación de una reestructuración educativa en los moldes de Bolonia no sería ejecutable en los países del sur debido a varios aspectos, entre ellos: a) falta de espacio común (político, económico,

monetario); b) herencia colonial de una educación dirigida a un número reducido de personas de la élite; c) sistemas educativos muy diferentes entre sí: en tamaño, tipos, por su relación con el Estado, tasas de participación, financiación, crecimiento expresivo de matrícula en instituciones privadas, débil desarrollo de la investigación; d) enseñanza elitista, centralizada, con carácter profesional, con hincapié en contenidos y no en el desarrollo de las competencias y alto grado de privatización.

A pesar de eso, Brunner (2008) señala que, aunque no sea viable la ejecución de un proceso de convergencia en los moldes de Bolonia en ALC, es posible constatar su influencia en las políticas educativas propuestas. Se han generado en esta región esfuerzos de cooperación con la propuesta de creación de un espacio iberoamericano, además de la institución de organismos y asociaciones para dar soporte a esa propuesta como, por ejemplo, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Red Iberoamericana para Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) y la Red Universia.

Aparte de ello, han existido iniciativas de cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas. Como ejemplo de iniciativas estimuladas por Bolonia, existe el Proyecto *Tuning* América Latina y el Espacio América Latina, Caribe y Unión Europea (ALCUE) que dan énfasis a las competencias en la educación superior (Herrera & Cabo, 2008). Campos (2010) señala que:

Lo esencial de la propuesta *Tuning* es la promoción de programas con orientación en salidas basadas en resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas de cada área, es decir, a partir de los perfiles de titulación identificados se vinculan los créditos ECTS a resultados de aprendizaje que son expresados en términos de las competencias adquiridas por el estudiante. (p. 20)

El otro proyecto apuntado por Brunner (2008), nombrado de Proflex (El profesional flexible en la sociedad del conocimiento) presenta como objetivos: proporcionar indicadores que puedan servir a comparaciones internacionales; obtener resultados sobre la educación superior; fortalecer la cooperación en el área de educación superior y el empleo de graduados, entre otros aspectos. Este autor entiende que la mayor contribución hasta el momento del Proceso de Bolonia se refiere a la estimulación de largas discusiones sobre la necesidad de modernización y reorganización de los sistemas de educación terciaria en América Latina. A continuación, se presentan algunos elementos referentes a la enseñanza superior en esa región.

3. Educación superior en América Latina y Caribe

La educación superior en los países del sur tuvo una gran influencia, en el siglo XIX, del modelo napoleónico, caracterizado por el centralismo, burocratismo y expresivo énfasis en la formación profesional (Brunner, 2008), con una larga y tradicional carrera universitaria de 6 o 7 años de estudio (Fernández, 2010). A parte de lo descrito, la educación superior en Sudamérica se caracterizó históricamente por una excesiva atención en la enseñanza y no en la investigación, lo que influyó, en parte, en el retraso de la innovación científica y tecnológica en estos países (López, 2016).

Antes de presentar cómo se configura la educación superior en América Latina y Caribe, es necesario apuntar algunos elementos importantes que influyen en el escenario de la educación superior en esta región. De acuerdo con Bernheim (2005), el territorio latinoamericano está compuesto por una sociedad caracterizada por la dualidad: por un lado, hay una clase social desfavorecida, que representa un gran número de personas; y, por otro lado, existe una clase rica, más pequeña, que concentra la mayor parte de la renta producida. Esta inequidad social se refleja en el acceso a la educación, especialmente la terciaria, donde los sectores de escasos recursos sufren dificultades expresivas para obtener este tipo de

formación, ocupando así los puestos de trabajo que exigen menor calificación. A pesar de enfrentarse a esos problemas sociales, como la pobreza⁴, el desempleo y la informalidad, el autor apunta que ALC ha mejorado su desempeño económico, aunque sea un crecimiento limitado (Hernández, Martuscelli, Moctezuma, Muñoz, & Narro, 2015).

En la tentativa de solucionar la crisis que enfrenta esta región, se ha producido una expresiva reducción de las inversiones sociales, especialmente con relación a la educación superior. Sin embargo, a pesar de esa importante coyuntura, las instituciones de enseñanza superior, principalmente las universidades públicas, enfrentan el reto de contribuir para el desarrollo económico y social. Por lo tanto, sirven como “un factor clave para aumentar la competitividad internacional de su estructura productiva y acceder a un nivel de alta expansión económica de largo plazo” (Moreno & Ruiz, 2010, p. 172).

Gazzola y Didriksson (2008) apuntan las principales dificultades enfrentadas por la educación superior en ALC: desigualdad en el acceso, calidad, financiamiento, Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y diversificación institucional, las cuales serán mencionadas a lo largo de este apartado. Según Verger y Herme (2010), en los años 90 del siglo pasado se implementó en el territorio latinoamericano un conjunto de reformas en busca de la descentralización y privatización de los sistemas educativos. Se observaron, entonces, dos tendencias: el crecimiento de la demanda por la universidad pública, la cual contaba con pocos recursos; y una expansión considerable y desordenada de las instituciones privadas, lo que impulsó un énfasis en la importancia de las políticas de evaluación y acreditación.

A partir de los años 90, se incrementó el número de instituciones de enseñanza superior (expansión cuantitativa), principalmente en el sector privado (privatización), lo que afectó a la calidad de los servicios educativos ofrecidos, López (2016), con vistas a atender una demanda

⁴ Según datos de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), en 2005 el 38.5% de la población total del continente latinoamericano aún era pobre (Moreno & Ruiz, 2010).

creciente y que buscaba este tipo de formación. Es decir, la expansión en la educación superior latinoamericana ocurrió gracias a un incremento de la oferta, particularmente con la creación de las “nuevas instituciones”, como también debido a un aumento de la demanda que concluía la enseñanza secundaria y que contaba con ayuda de costes para ascender al nivel terciario.

Ese aumento reciente de la matrícula de personas entre 18 a 24 años es retratado por el informe del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Álvarez, Paz, & Urzúa, 2017) con los siguientes números: en promedio, la tasa bruta de la matrícula en 1991 era del 17%, en 2000 del 21% y en 2010 pasó al 40%. La matrícula mayoritaria se encuentra en las instituciones de educación privadas, como tendencia predominante en todo el territorio latinoamericano. Con relación a la expansión de la oferta, en 1950 había 75 instituciones de enseñanza superior, pasando a contar recientemente con más de 3000 (Fernández, 2010). Ferreyra et al. (2017) apuntan que los estudiantes que tienen más recursos prefieren frecuentar instituciones privadas y que aquellos que residen fuera de la zona urbana tienen ahora un mayor acceso a la universidad, ya sea en instituciones públicas o privadas. Además, los estudiantes que poseen altas habilidades e ingresos eligen más fácilmente programas universitarios y no programas de ciclos cortos.

Sobre la predominancia de las matrículas en el sector privado, Brunner (2008) ilustra el alto grado de privatización de los sistemas de enseñanza terciaria en los países del sur (ver Figura 2).

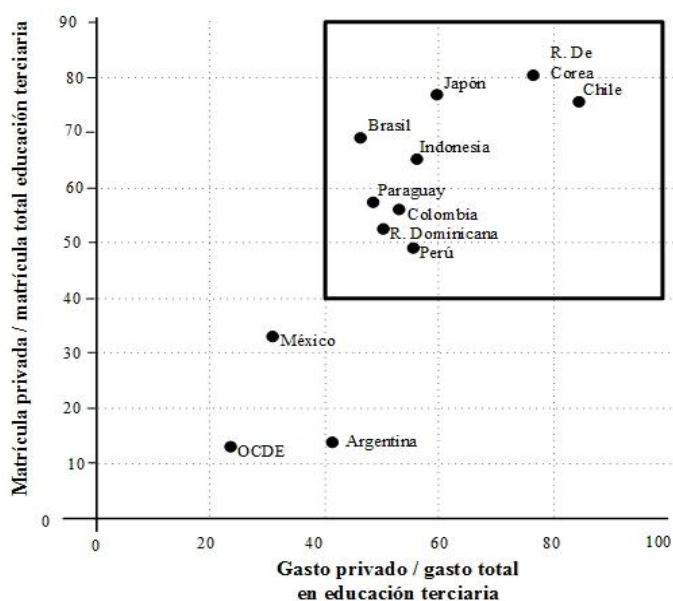


Figura 2. Grado de privatización de los sistemas de educación terciaria latinoamericanos (Brunner, 2008).

Como se apunta en la Figura 2, la enseñanza superior en muchos países latinoamericanos es caracterizada por un predominio de la matrícula relativa en instituciones privadas, sumado al hecho de que hay un expresivo gasto privado. Los países inscritos en el cuadrante superior derecho, como Chile, Brasil, Paraguay, Colombia, República Dominicana y Perú, son importantes ejemplos de ese fenómeno, que ocurre también en Japón, República de Corea e Indonesia, y no se presenta del mismo modo en el continente europeo. Para ilustrar esta situación, la OCDE (2016) registra que Colombia sigue con una mayor inversión privada en educación superior que en educación pública, comparado con Chile, Japón, Corea⁵ y Estados Unidos.

Entre todos los países de esta región, Brasil destaca por ser uno de los países con

⁵ País asiático desarrollado económicamente que se destaca por la expresiva oferta de instituciones privadas para atender a una demanda significativa en ese nivel educativo, pero a diferencia de los países del sur, cuenta con políticas efectivas de control de la calidad, esto es, el avance cuantitativo no está dissociado de la calidad (Shin, 2012).

cambios más significativos (ver Tabla 2), por concentrar un gran número de estudiantes matriculados, de instituciones de enseñanza, particularmente privadas, y por su número considerable de programas de posgrados. De acuerdo con Salto (2018), el sistema de educación superior brasileño es el más grande en América Latina y uno de los más expresivos en el mundo. Conforme a los datos estadísticos del Ministerio de la Educación/Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas “Anísio Teixeira” (INEP, 2016), Brasil cuenta con un 87.7% de instituciones de educación superior privadas. De las 2407 IES, un total de 2111 son privadas y 296 son públicas, siendo que la mayor parte de las universidades son de iniciativa pública (54.8%), con énfasis en la docencia (Brunner, 2014). Por otra parte, países como Chile, Colombia, Argentina y Bolivia (ver Figura 3) son apuntados como aquellos donde no ha habido un incremento tan expresivo de la oferta privada (Ferreira et al., 2017). Con relación a la matrícula femenina, ha habido una expansión, de acuerdo con Bernheim (2005).

Tabla 2

Número de estudiantes matriculados en 2014 (Salto, 2018)

Países	Número de alumnos matriculados
Brasil	8,072,146
México	3,419,391
Argentina	2,869,450

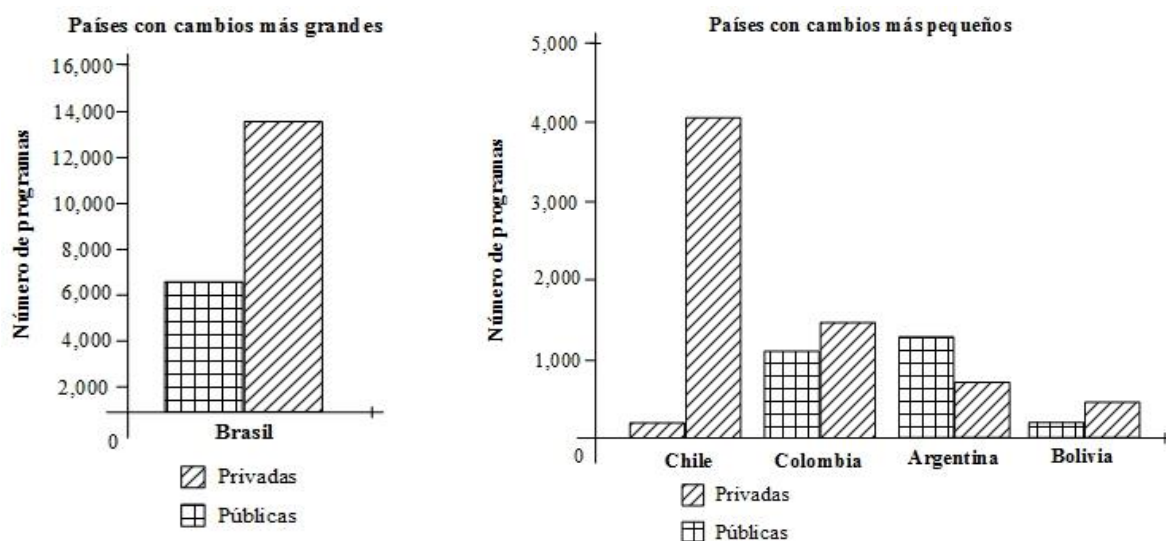


Figura 3. Crecimiento de la oferta en instituciones privadas de ALC entre los años 2000 y 2013 (Ferreira et al., 2017).

Según datos de la UNESCO (Moreno & Ruiz, 2010), más de 14.5 millones de estudiantes están matriculados en la educación terciaria en América Latina, estando de este total el 96.5% de la matrícula concentrada en los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela. A pesar de ello, el acceso a ese nivel educativo no es experimentado por todos, según McCowan (2004), aunque se registran avances para la población más pobre, como señalan Ferreira et al. (2017), como consecuencia de los préstamos educativos⁶, becas y aumento de los ingresos familiares. Además, la dificultad en el acceso, y principalmente en el seguimiento de los estudios, depende de las características de género, origen étnico, religioso y de clase social de la población estudiantil, lo que repercute en las

⁶ En Brasil, por ejemplo, existe el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), instituido en 2001, el cual financia el grado de los estudiantes que frecuentan cursos presenciales privados, con evaluación positiva por el Ministerio de la Educación y que tengan renta familiar per cápita de hasta 3 salarios mínimos. Tiene también la “Bolsa Permanência”, la cual consiste en un recurso económico dado directamente a los alumnos, posibilitando el seguimiento en los estudios y la conclusión de ellos. En Colombia, a partir de 2014, el gobierno concede becas, conocidas como “Ser Pilo Paga”, a estudiantes de bajos recursos que obtuvieron resultados satisfactorios en la evaluación final de la educación media. (OCDE, 2016).

tasas de inequidad social. En ese sentido, la educación superior ejerce un importante papel para mitigar las desigualdades sociales al posibilitar el acceso de los sectores sociales marginados. Sin embargo, las políticas para ese nivel educativo deben ocuparse también de las excesivas tasas de abandono y prolongación de los estudios en esta región (Villanueva, 2010).

Algunos países en este continente han creado mecanismos para mitigar el acceso desigual a la educación terciaria. Es el caso de Brasil, donde existe desde 2004 el Programa Universidad para Todos (PROUNI), en el que los estudiantes de bajos recursos reciben becas totales o parciales de hasta el 50% para ingresar en instituciones particulares. Junto con esto, se han empleado cotas de ingreso para estudiantes negros, nativos y que provienen de escuelas públicas (Dos Santos, 2012).

Con relación a la tasa de abandono, solamente la mitad de los estudiantes entre los 25 a 29 años concluyen sus estudios de grado. En lo relativo a los factores que generan el abandono, se puede destacar la falta de preparación académica, por el hecho de que muchos estudiantes proceden de escuelas secundarias de baja calidad y también por la falta de medios económicos para mantener sus actividades discentes. Por otro lado, un gran número de los estudiantes tarda demasiado tiempo en graduarse, un promedio del 36% más de lo estipulado, según apunta el Banco Mundial (Ferreyra et al., 2017).

Como se puede verificar en la Figura 4, México y Perú presentan las tasas más altas de graduados (más del 65%) y no poseen un número expresivo de desertores. Además, la tasa de alumnos aún matriculados, esto es, que no terminaron sus estudios en el tiempo previsto, no es tan relevante (menos del 20%). En Brasil, el porcentaje de alumnos graduados en 2013 era de aproximadamente el 50%, y la otra mitad estaba compuesta por desertores (más del 10%) y, principalmente, alumnos que aún estudiaban (más del 30%), lo que indica, en el caso de aquellos que recibían recursos públicos, un consumo de recursos fiscales.

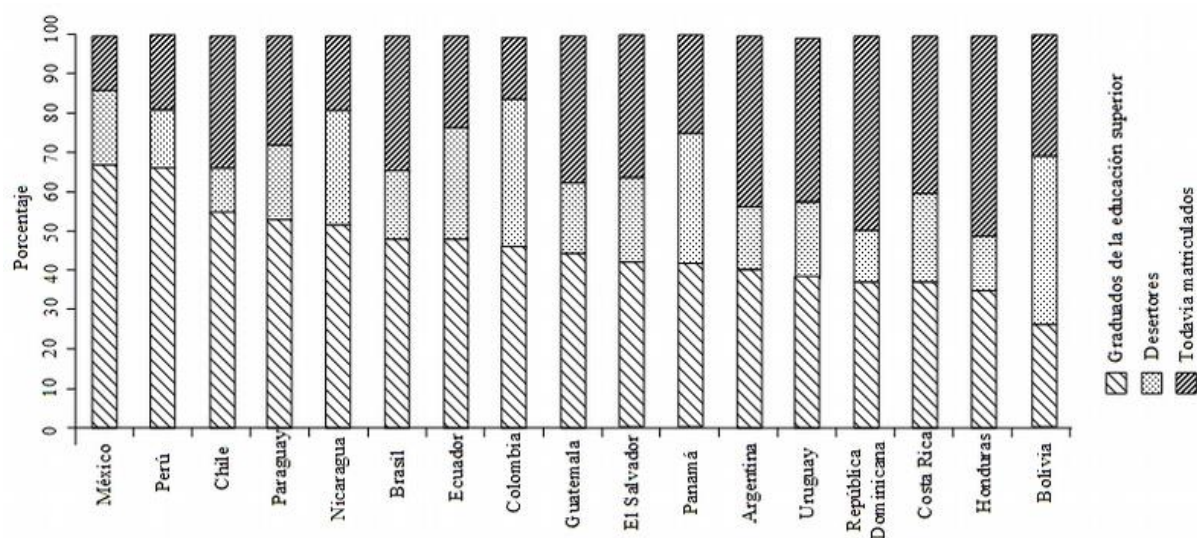


Figura 4. Tasa de graduación, jóvenes de edades 25-29 años en 2013 en ALC (Ferreira et al., 2017).

Un aspecto al que se ha de prestar atención es que en Latinoamérica se gasta más en el presupuesto de los profesores y en personal académico comparado con el destinado a las instalaciones/infraestructura, materiales y equipamientos, lo que tiende a comprometer la calidad, y por consecuencia, el rendimiento académico (Garbanzo, 2007).

Otro factor relevante es que las instituciones terciarias latinoamericanas están profundamente marcadas por la diversificación, tanto con relación a los tipos/organización como en lo que se refiere a la calidad (Fernández, 2010). Según este autor, hasta la década de los años 80 del siglo pasado, las instituciones eran predominantemente estatales y tenían autonomía académica y universitaria impulsadas por el Movimiento de la Reforma Universitaria, ocurrido en 1918, en la Universidad de Córdoba (Argentina). Sobre este aspecto, Villanueva (2010) apunta que en esta región “conviven entidades públicas, privadas, laicas y confesionales, autónomas y dependientes, nacionales, provinciales y municipales, orientadas a la investigación y la formación docente, dirigidas sólo a una elite o un público masivo, vinculadas a corporaciones, organizaciones o comunidades específicas, etc.” (p. 93). Sobre ese

aspecto, Arechavala y Sánchez (2017) apuntan que, en los países latinoamericanos, particularmente en México, ha ocurrido un paradigma docente en las universidades con un cambio reciente hacia la investigación y transferencia del conocimiento.

Cabe resaltar que, en Brasil, las IES varían en su organización académica en tres tipos principales: las facultades, los centros universitarios y las universidades. La diferencia clave entre las facultades y las universidades tiene lugar porque las primeras son instituciones aisladas con énfasis en la enseñanza y reducida atención a la investigación (Salto, 2018). Por otra parte, las universidades son instituciones multidisciplinares constituidas por la inseparabilidad entre la docencia, la investigación y la extensión, según la Constitución de la República Federativa de Brasil (Presidencia de la República, 1988). Mientras que los centros universitarios comprenden una o más áreas del conocimiento, con excelencia en la enseñanza, cuerpo docente calificado y condiciones favorables del trabajo académico (Ministério da Educação, 2018).

Además, en este continente existen instituciones de enseñanza superior privadas llamadas “universidades de garaje o patito”, teniendo en cuenta sus dimensiones, débil infraestructura y calidad y que son frecuentadas por alumnos que no pueden estudiar en centros particulares de alto nivel o tampoco son aprobados en los exámenes de admisión en instituciones públicas (Fernández, 2010; López, 2008). Este autor añade que existe en esta área una variedad expresiva de los planes de estudio, titulaciones, duración de los cursos, lo que impide una mayor homogeneización y dificulta el reconocimiento de estudios hechos en países distintos de este continente, como también la convergencia y movilidad estudiantil.

Existen propuestas de convergencia territorial en ALC como, por ejemplo, Mercosur y Nafta. El primero surgió en 1991, como un acuerdo de integración económica, inicialmente compuesto por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con Bolivia, Chile, Perú, Ecuador, Venezuela y Colombia asociados posteriormente. Mercosur tiene la propuesta de facilitar la

integración de temas importantes como la educación (Villanueva, 2010). Según Verger y Hermo (2010), el Mercosur-Educativo surge con el objetivo de generar cambios en la educación, promoviendo patrones de calidad en los grados y facilitando la movilidad profesional en esta región. Ya Nafta está compuesto por México, Estados Unidos y Canadá. Según Fernández (2010), estos procesos de integración son muy importantes para garantizar la unidad territorial.

Otra tendencia importante, a partir de la década de los 90, está relacionada con un crecimiento de instituciones de posgrado, sobre todo en maestrías, especialmente en países como Argentina, Brasil, Chile y Colombia (Fernández, 2010), para atender una mayor demanda de cualificación de los trabajadores (Villanueva, 2010). Ferreyra et al. (2017) destacan que hay diversidad de instituciones y programas, pero con poca diversidad en las áreas del conocimiento. En ALC hay una búsqueda expresiva de las carreras de maestría, si se compara con los Estados Unidos de América, y también de grados en Administración de empresas, Derecho y Ciencias Sociales. Este hecho da lugar a un déficit de científicos e ingenieros, lo que compromete el nivel de innovación de la región. Esa búsqueda por las Ciencias Sociales aparece como tendencia en todo el mundo (Salto, 2018). Sobre la diversidad de las instituciones de enseñanza, este autor declara que hay una expansión de instituciones aisladas, facultades, donde las actividades de investigación son casi inexistentes.

Recientemente en ALC se han creado mecanismos para garantizar la calidad de los servicios educativos, es el caso de las agencias de acreditación, que deben fiscalizar los programas educativos, con la exigencia de insumos mínimos para los profesores y con respecto a la infraestructura (Ferreyra et al., 2017). Sobre esas agencias, Dias Sobrinho (2007) afirma que, aunque exista la diversidad de los sistemas educativos en esa área, es fundamental el cumplimiento de patrones de calidad previamente establecidos y fiscalizados, principalmente, por los organismos estatales. De ese modo, la acreditación implica garantizar la calidad, basada

en aspectos objetivos. Diferentes países, como Argentina, Brasil, México y Costa Rica, poseen su propia agencia de acreditación y su mecanismo para hacerlo. En el caso de Brasil, los grados son acreditados por el INEP (Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos Anísio Teixeira) y por la Secretaría de Educación. En el posgrado, la agencia responsable es la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). En Argentina, la acreditación ocurre por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); en Colombia, por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en México por la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).

Sobre los desafíos que enfrentan las universidades y facultades de ALC, las tecnologías de la información y la comunicación son elementos clave para el acceso y la difusión del conocimiento. Al contar con pocos recursos financieros, muchas instituciones no ofrecen estos equipamientos y tampoco la población, en general, tiene acceso universalizado a la tecnología. Por otro lado, la educación virtual aparece como alternativa para difundir el conocimiento a aquellos que disponen de estos recursos (Villanueva, 2010).

Capítulo 2. Calidad y Satisfacción en la educación superior

Introducción

La educación superior, de manera general, pasa por un proceso intenso de expansión de alumnos que ingresan y número de instituciones, especialmente en el sector privado (McCowan, 2004). Sin embargo, muchos autores destacan la baja inversión, sobre todo económica, de los gobiernos para el mantenimiento de las actividades académicas y administrativas en las universidades, lo que repercute en la calidad de la educación ofrecida (Sander, 2005; Soares, 2002). La financiación pública de los centros de educación superior está cada vez más escasa, compleja y basada en el desempeño (Helgesen & Nettet, 2007). Impulsadas por la competencia comercial, las facultades y universidades han recurrido a otros tipos de financiación (Munteanu, Ceobanu, Bobâlca, & Anton, 2010).

Según Arif et al. (2013), la educación superior es considerada una importante industria que se ve presionada a transformar a los estudiantes en capital social –a nivel de sociedad– y en capital de conocimiento –a nivel industrial–. Estos autores la consideran un servicio único e intangible que resuena en la calidad de vida de los alumnos con influencia para toda la sociedad. Concebida como etapa final de la instrucción formal enmarcada en un contexto dinámico y plural (Herrera, 2015; Svensson & Wihlborg, 2010), la universidad coexiste en ese escenario buscando atender las exigencias del mercado de trabajo, al mismo tiempo que logra formar personas éticas, investigadores y profesionales de diferentes áreas (Madrid, 2005).

Singh (2010) señala que, entre otras atribuciones, las instituciones de educación superior deben buscar y mantener un alto nivel de calidad frente a la masificación; demostrar responsabilidad social; garantizar la eficacia y eficiencia que justifiquen la inversión de recursos públicos; mejorar la calidad para agregar valor al sistema educativo; y ofrecer informaciones sobre su rendimiento para facilitar la decisión del “cliente” (Ardi, Hidayatno, & Zagloel, 2012; Zineldin et al., 2011). De esa manera, estas instituciones han intentado prestar

especial atención a las necesidades y expectativas de su clientela (Denson, Loveday, & Dalton, 2010), cada vez más diversa y exigente (Sander, 2005), procurando no sólo conocerlas sino también superarlas, siendo esta una condición vital para su éxito en un mercado educativo tan competitivo (Farahmandian, Minavand, & Afshardost, 2013). Así, la calidad en el servicio educativo ofrecido constituye un reto importante a ser logrado en el siglo XXI.

Sobre ese aspecto, Gruber et al. (2010) afirman que la introducción de los pagos de matrícula para ingresar en la universidad ha cambiado la percepción de los alumnos de beneficiarios a consumidores. Aún más en el sector privado, los estudiantes han participado de la elección y utilización consciente de los servicios educativos, cambiando al nivel de “socios” (Arif et al., 2013). Duque y Weeks (2010) afirman que:

En la educación, como en los negocios, ha sido cada vez más reconocido que la participación activa de los actores en el proceso mejora enormemente la calidad del producto. Los estudiantes se vuelven más educados si están motivados para participar activamente en el proceso formativo. (p. 85)

A continuación, se discutirán diversos aspectos relativos a la calidad en la educación terciaria, así como la satisfacción de los alumnos con la infraestructura educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Calidad en la educación superior

Zineldin et al. (2011) afirman que son variados los desafíos para alcanzar la excelencia en la educación superior, de los cuales se pueden destacar los siguientes: estructura, personalidades, estudiantes, apoyo académico, apoyo universitario y gerencia. Estos autores señalan también que el *feedback* dado por los alumnos sobre sus experiencias se configura

como un importante aspecto del proceso de calidad. De este modo, la evaluación basada en el nivel de satisfacción del aprendiz con la educación es un relevante indicativo de la dimensión de calidad (Ardi et al., 2012).

Desde una perspectiva conceptual, Tsinidou et al. (2010) destacan que los determinantes de la calidad cambian dependiendo del punto de vista de los interesados, como también, su importancia. Autores, como O'Neill y Palmer (2004), definen la calidad en la educación superior como “la diferencia entre lo que un alumno espera recibir y sus percepciones de entrega real” (p. 42), es decir, una relación directa entre las expectativas y percepciones de las experiencias vividas. Sin embargo, medir esta calidad no es una tarea simple, una vez que el servicio educativo “está reflejado en la transformación de los individuos en su conocimiento, sus características y su comportamiento” (Tsinidou et al., 2010, p. 227), siendo considerado así como un bien intangible.

La calidad de la enseñanza superior fue popularizada con la Declaración de la Sorbona y Bolonia, documento creado de manera conjunta entre los Ministerios Europeos de Educación y que fue publicado en 19 de junio de 1999, donde se inició el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior y en que fue firmado el compromiso de las instituciones en realizaren cambios estructurales en los currículos vigentes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la legislación educacional, permitiendo así una oferta universitaria en función de las necesidades reales de la sociedad (Herrera et al., 2011; Madrid, 2005; Zineldin et al., 2011). Según Bautista, Gata y Mora (2003, p. 178):

[...] los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las

competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

El Espacio Europeo de Educación Superior fue estructurado a partir de cuatro pilares nucleares: calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Sus beneficios futuros a medio y largo plazo están especialmente centrados en cuatro aspectos (Gruber et al., 2010):

- a) Facilitar el acceso del egreso universitario al mercado laboral (y consecuente incremento de la empleabilidad).
- b) Fomentar la movilidad académica y de investigación de los diferentes agentes que integran la universidad.
- c) Promover una política de integración europea para el desarrollo de investigaciones de calidad en la universidad (Espacio Europeo de Investigación).
- d) Crear un sistema de formación estructurada en dos ciclos (grado y posgrado) con adopción de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), garantizando así un nivel común de calidad de enseñanza, además de permitir la equivalencia y el reconocimiento inmediato de las titulaciones en los diferentes países que integran la Unión Europea.

Aunque el Espacio Europeo de Educación Superior se configure como un modelo de éxito a ser seguido, todavía son pocas las políticas en escala global que visen garantizar la calidad de este nivel educativo⁷. Esta dificultad puede estar relacionada con la propia divergencia existente en la literatura científica con respecto a los criterios empleados para

⁷ En el escenario brasileño de política de evaluación de la calidad en la enseñanza superior se destaca el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), creado en 2004, lo cual reúne tres modalidades: evaluación institucional, evaluación de los cursos de grado y la evaluación del desempeño de los alumnos (Lacerda, Ferri, & Duarte, 2016).

medir la calidad en la educación superior. Zineldin et al. (2011), por un lado, tienen en consideración una amplia gama de aspectos, tales como el apoyo administrativo, asistentes, edificios, aularios, laboratorios, aparatos técnicos y también materiales pedagógicos. Duque y Weeks (2010), por otro lado, agrupan los diferentes aspectos en dos dimensiones de calidad: calidad educativa (relacionada con la enseñanza y los programas de calidad) y calidad de los recursos de apoyo (espacios adecuados, laboratorios de informática debidamente equipados, departamentos preparados para atender a sus clientes y otros).

La calidad ofrecida en las instituciones universitarias está directamente relacionada con el nivel de satisfacción de los alumnos (Ardi et al., 2012; Duque & Weeks, 2010; Sayeda et al., 2010). Para Farahmandian et al. (2013), los servicios de calidad pueden conducir a la satisfacción de su clientela. Gruber et al. (2010), por otro lado, defiende que la calidad en el servicio educativo antecede a la satisfacción. Para Munteanu et al. (2010), la “calidad es una actitud general mientras que la satisfacción está vinculada a diferentes experiencias” (p. 127). Al respecto, Letcher y Neves (2010) apuntan una distinción entre satisfacción de los estudiantes y calidad percibida. La primera se refiere a una actitud favorable a corto plazo que proviene de la experiencia formativa de cada individuo, mientras que la segunda está relacionada con una percepción general que puede estar influenciada por experiencias personales, pero también por experiencias de terceros y/o la imagen de la institución. En cuanto a los beneficios de la calidad, Smith y Ennew (2001) destacan los siguientes: lealtad, retención, la intención de recomendar y mayor rentabilidad.

Zineldin et al. (2011), analizando los factores que influyen la satisfacción de los alumnos en la educación superior en Estambul (Turquía), desarrollaron un modelo con cinco dimensiones de calidad:

- *calidad del objeto*: trata de evaluar el servicio ofrecido, la motivación para la elección de una universidad, etc.;

- *calidad de los procesos*: mide de qué manera las actividades son implementadas;
- *calidad de la infraestructura*: evalúa los recursos básicos utilizados en la educación;
- *calidad en la interacción*: mensura la calidad del intercambio de informaciones;
- *calidad de la atmósfera o ambiente*: mide si el ambiente facilita la cooperación, si es amigable.

Según estos autores, ninguno de los estudios anteriores ha centrado su interés en aspectos como la atmósfera, interacción e infraestructura como elementos de impacto en la calidad y, consecuentemente, en la satisfacción del alumnado.

Algunas instituciones de educación superior han empezado a implantar la “Gestión de la Calidad Total” (en inglés, *Total Quality Management*, TQM) como mecanismo para garantizar su calidad, así como ocurre con las organizaciones empresariales. En un estudio sobre la TQM en centros de enseñanza superior de Ingeniería en India, Sayeda et al. (2010) concluyeron que este método consiste en:

Un abordaje que ha permitido centrar la atención en las actividades esenciales (por ejemplo, metodologías de enseñanza y aprendizaje, revisión curricular y desarrollo de recursos) de la universidad, mientras aumenta la calidad general de sus procesos (mejora continua, crecimiento académico del estudiante y fortalecimiento de la reputación de la institución), con el fin de lograr resultados institucionales sustentables y la satisfacción de las partes interesadas. (p. 729)

En esta dirección, Ardi et al. (2012) observaron la existencia de tres aspectos inherentes a dicho sistema de gestión: foco en las necesidades de los clientes, perfeccionamiento continuo, y participación de todos los componentes en programas de calidad. Estos autores destacan como beneficios de la implementación de la TQM en las universidades los siguientes:

optimización de los recursos financieros empleados, aspecto moral, mejora en los procesos y productos, y mayor agilidad para alcanzar las metas.

Ardi et al. (2012) fundamentan su experiencia en un modelo de excelencia académica elaborado por Sakthivel, Rajendran y Raju (2005), compuesto por cinco dimensiones: compromiso de los directores, entrega del curso, instalaciones del campus, cortesía y *feedback* del cliente, y mejora. Esos autores cambiaron esta propuesta para crear un modelo propio de TQM con cuatro dimensiones, adaptado a partir de estudios empíricos previos:

1) Compromiso de los directores: requisito previo para la implantación del modelo de gestión de calidad total, considerado como el principal determinante de las dimensiones de calidad en la educación superior.

2) Entrega del curso: necesidad de que todos los elementos jerárquicos (facultades y departamentos) compartan la misma visión para lograr la excelencia.

3) Instalaciones del campus: requisito previo para que las actividades sean realizadas de la manera más adecuada, también denominado de infraestructura e instalaciones de aprendizaje.

4) Satisfacción: elemento predictor de la implementación de la TQM por su importancia al conocer la opinión de los alumnos sobre varios aspectos relacionados con la educación superior.

Una vez puesta de manifiesto la fuerte influencia que ejerce la satisfacción en la evaluación de la calidad universitaria, a continuación, se procederá a una revisión centrada en este tema, haciendo una aportación teórica basada en la satisfacción de los estudiantes con la educación superior, específicamente con la infraestructura y con la calidad de la enseñanza. No obstante, no todos los países adoptan medidas de evaluación de la calidad de la educación superior basadas en los aspectos indicados anteriormente. Como ejemplo, diferentes estudios llevados a cabo en Brasil señalan la existencia de una fuerte tendencia en los centros de

educación superior, en especial los privados, basada en no otorgar la debida atención a la calidad del servicio ofrecido y, consecuentemente, a la satisfacción de los alumnos (McCowan, 2004; Schwartzman, 2004; Dias Sobrinho, 2010). Tal situación denota todavía una mayor necesidad de discutir el tema.

2. Satisfacción del alumnado

Los estudios demuestran que, a partir del *feedback* de los estudiantes, se puede mensurar su nivel de satisfacción, siendo este un concepto todavía emergente y multidimensional (Arif et al., 2013; Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018), que surge inicialmente vinculado al marketing de servicio, siendo posteriormente empleado en el campo educativo (Richardson, 2005). Así, la satisfacción consiste en un importante indicador basado en las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos educativos, ambientales, psicológicos, etc., que es útil para una mejor comprensión de la experiencia educativa (Duque, 2014).

Douglas y sus colaboradores (Douglas, Douglas, & Barnes, 2006; Douglas, McClelland, & Davies, 2008) afirman que la satisfacción se tornó un ítem de gran relevancia para la gestión de las universidades, por ser un medidor de la calidad de la educación ofrecida y, además, por destacar el papel activo de los discentes en la construcción de la educación a partir de sus propias experiencias. Para diversos autores (Denson et al., 2010; Letcher & Neves, 2010), el concepto de satisfacción es complejo y se encuentra mal articulado, sufriendo influencia de varios factores contextuales. Para Munteanu et al. (2010, p. 125), “las manifestaciones de satisfacción varían de una persona a otra y de un producto a otro” y depende también de aspectos psicológicos. A su vez, Bruce y Edgington (2008) señalan que la satisfacción se basa en una respuesta afectiva o emocional ante una experiencia.

Oliver y DeSarbo (1989) definen la satisfacción como una evaluación favorable de resultados y experiencias educativas. En ese sentido, Munteanu et al. (2010) aclaran que este

término se refiere al “resumen evaluativo de la experiencia educativa directa, basada en la discrepancia entre las expectativas anteriores y el rendimiento percibido después de pasar por el ciclo formativo” (p. 125). Para Elliott y Shin (2002), la satisfacción global y concreta del alumno es “moldeada continuamente por experiencias repetidas de su vida en el campus” (p. 198). Además, estos autores sugieren que las instituciones educativas se preocupen más por contener el abandono de sus estudiantes que por el ingreso de nuevos. La relevancia de la satisfacción es también evidenciada por Duque y Weeks (2010) al afirmar que una evaluación positiva de los alumnos sobre su ambiente de aprendizaje y experiencia puede conllevar a mejores resultados de aprendizaje y, consecuentemente, generar profesionales más cualificados.

La evaluación de los discentes (y, como resultado, su satisfacción) puede también servir para ayudar en la elección de los cursos. Acerca de esto, Rausch y Hamilton (2006) concuerdan sobre la importancia de que los centros educativos consideren los factores de satisfacción en su evaluación institucional, dado que entre el 20% y el 30% del alumnado no continúa sus estudios en la universidad de origen. En sentido más amplio, la satisfacción de los estudiantes influye directamente en la motivación, retención, reclutamiento y captación de recursos (Elliott & Shin, 2002). La satisfacción de los alumnos implica los diferentes aspectos recogidos en la Figura 5.

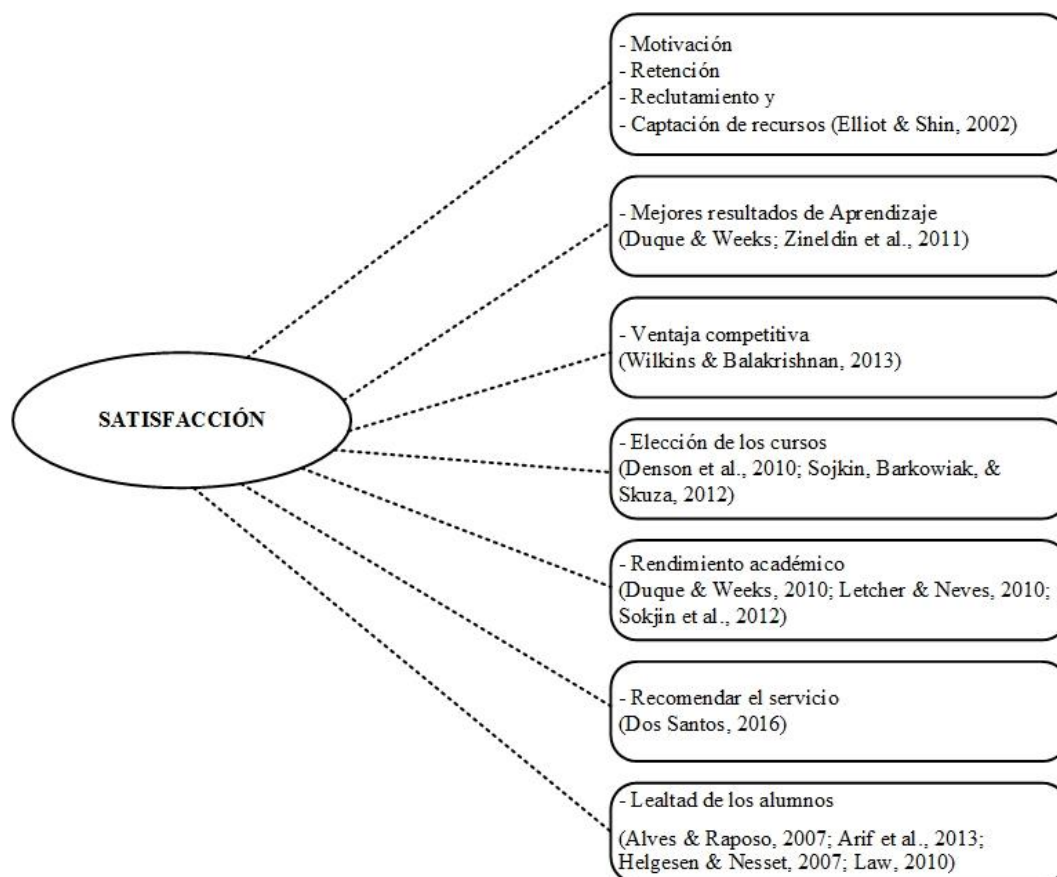


Figura 5. Elementos facilitadores de la satisfacción del alumnado universitario.

Para Sojkin et al. (2012), el conocimiento sobre los factores que potencian la elección universitaria y los que influyen en la satisfacción pueden contribuir a acciones de marketing más eficaces, así como auxiliar la reducción de las tasas de abandono, siendo útil al planeamiento de las actividades desarrolladas en las instituciones, así como a la gerencia de la educación superior. Así, cuanto más satisfecho se encuentre el alumno, mejor será su rendimiento académico y menores serán las tasas de abandono.

En lo que concierne a la evaluación de la calidad educativa, Mai (2005) dispone que hay dos enfoques principales: mecanicista y humanista. El primero es dirigido por agencias de evaluación/expertos y el segundo considera la visión de los alumnos.

De igual manera, las instituciones deben valorar la opinión del estudiante sobre los

servicios educativos que se le ofrecen, lo que puede resultar en importantes cambios en los procesos pedagógicos (Richardson, 2005), además de servir para reclutar un número más grande de estudiantes a partir de la mejora de su imagen. Emplear cuestionarios que evalúen estos servicios ha sido una práctica cada vez más común en las universidades, aunque en muchos casos no se realiza un análisis de los datos obtenidos con la seriedad que se merece (Richardson, 2005). Una crítica a ese tipo de evaluación está en la necesidad de garantizar la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos (Duque & Weeks, 2010).

De modo general, la satisfacción con las experiencias educativas ha sido medida por encuestas sencillas de tipo binario (con opciones de respuesta Sí o No) o con una pregunta general evaluando los servicios formativos de modo global. Elliott y Shin (2002) critican ese tipo de metodología destacando que las informaciones generadas pueden no reflejar de manera precisa cuáles son los atributos educativos que los alumnos consideran más importantes para su satisfacción general o cómo ellos evalúan el desempeño de cada atributo.

Los estudios empíricos sobre ese tema están basados (en su mayoría) en modelos específicos e instrumentos elaborados por sus propios autores. Letcher y Neves (2010) destacan que, a pesar de la riqueza de informaciones que se puede recoger, los instrumentos particularizados dificultan la comparación de los resultados obtenidos con aquellos encontrados en otros contextos y, consecuentemente, imposibilitan generar conclusiones claras sobre los aspectos evaluados. Por otro lado, estos autores subrayan la existencia de instrumentos de medición estandarizados, cómo el *ServQual*, que permite una comparación entre la expectativa y el desempeño percibido con el objetivo de medir la satisfacción del cliente con respecto a determinados productos y/o servicios. A continuación, se abordarán diferentes estudios que tratan sobre la satisfacción del alumnado de la educación superior en diferentes países, considerando variados indicadores de calidad.

En un estudio llevado a cabo con alumnos del curso de Educación en una universidad

de Alemania, Gruber et al. (2010) evaluaron la satisfacción de los estudiantes participantes teniendo en cuenta 15 dimensiones de calidad:

- Servicios administrativos y de los estudiantes.
- Ambiente entre los estudiantes.
- Atractivos en los alrededores de la ciudad.
- Equipo informático.
- Cursos.
- Biblioteca.
- Profesores.
- Espacio para clases y conferencias.
- Comedor/cafetería.
- Relevancia de la enseñanza para la práctica.
- Reputación de la universidad.
- *School placement* (ubicación de la escuela).
- Apoyo de los profesores.
- Oferta de informaciones.
- Edificios universitarios.

Estos autores concluyeron que la satisfacción consiste en una relación relativamente estable entre la persona y el ambiente, reflejado en las diferencias de calidad observadas entre los servicios ofrecidos y el entorno más amplio. Como ejemplo, la calidad de la atención de la junta administrativa puede ser influenciada por otros aspectos relativos a la vida en el campus.

Para Munteanu et al. (2010), la medida de la satisfacción depende de los indicadores/dimensiones de calidad empleadas por cada autor. Así, ellos destacan la existencia de dos métodos para definir las dimensiones de calidad: a) a partir de los proveedores de los

servicios o productos; b) a partir de las informaciones obtenidas de los clientes sobre los productos o servicios. Otro modo de obtener las dimensiones de calidad es a través de una amplia revisión de la literatura (Gruber et al., 2010).

Arif et al. (2013), investigando sobre la evaluación de la calidad de los servicios ofrecidos a los estudiantes de siete universidades privadas en Paquistán, indican una diferencia entre expectativa y experiencia. Ellos concluyeron que la satisfacción es obtenida cuando la expectativa es correspondida por una experiencia favorable.

Herrera (2010), analizando la valoración del alumnado de una universidad española para varios elementos de la docencia (contenidos teóricos, prácticos, tutorías, evaluación continua del trabajo personal del alumno) encontró que el mejor predictor de la satisfacción con el aprendizaje es la contribución que las competencias desarrolladas en las asignaturas ejercen en el desarrollo profesional. De esa manera, el profesor se transforma en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno es considerado el constructor de su propio aprendizaje. Esto pone de manifiesto la necesidad de considerar la opinión de los aprendices y cómo valoran la docencia y el aprendizaje.

Butt y Rehman (2010), por su parte, investigaron la satisfacción de los estudiantes de centros públicos y privados de educación superior en Paquistán a partir de cuatro elementos: 1) experiencia de los profesores; 2) cursos ofrecidos; 3) ambiente de aprendizaje; 4) instalaciones de las aulas. Los autores concluyeron que la experiencia del profesorado aparece como el factor que más influye en la satisfacción de los alumnos.

En lo relativo a este tema, es necesario considerar las diferencias culturales en las percepciones de los estudiantes en diferentes países sobre los resultados de aprendizaje y sobre la satisfacción con el curso de grado (Duque & Weeks, 2010; Griffioen et al., 2018).

Cambiando de un abordaje más general hacia uno más específico, es posible destacar que, entre los aspectos que más influyen en la satisfacción del alumnado con su formación

universitaria, dos merecen una especial mención: la infraestructura y la calidad de la enseñanza. De esta forma, a continuación, se abordarán las diferentes discusiones sobre la satisfacción de los estudiantes con diversos aspectos que componen el factor infraestructura -que todavía cuenta con un número limitado de estudios en la literatura científica especializada- y su implicación en la calidad de la Educación Superior.

2.1. Satisfacción con la infraestructura

Entre los aspectos apuntados por diferentes autores, la infraestructura es un factor que merece atención especial. En primer lugar, este elemento aparece en la literatura nombrado de diferentes formas: instalaciones educativas, instalaciones de aprendizaje, recursos de apoyo, aspectos organizacionales y servicios de soporte. Así, se va a llevar a cabo una revisión con el objetivo de comprender en qué medida la infraestructura aparece como un factor determinante sobre la calidad de la educación superior, influyendo consecuentemente en la satisfacción de los discentes, contribuyendo así al logro académico.

Para Zineldin et al. (2011), la infraestructura actúa como un importante factor para la calidad y, por consiguiente, para la satisfacción de los usuarios de la educación superior, que incluye edificios, aulas, laboratorios, aparatos técnicos y equipos utilizados en la educación. En su estudio, desarrollado con alumnos universitarios en Turquía, observaron que la calidad del ambiente en la infraestructura y en el objeto (la educación que los usuarios reciben) fueron evaluados como los más importantes factores de calidad en educación superior, destacando la limpieza de las aulas y de los baños. Por otro lado, los autores reconocen la poca importancia atribuida a la infraestructura como elemento determinante de la dimensión de calidad y satisfacción.

Asimismo, Bracho y Muñoz (2007) defienden que la infraestructura se refiere a la calidad del espacio donde ocurre la educación. Sin embargo, se adoptará en ese estudio la

definición de infraestructura propuesta por Sayeda et al. (2010): “un requisito previo en cualquier institución educativa para llevar sus diversas actividades de forma tranquila [...] asume una función clave en el aprendizaje como en el proceso de enseñanza” (p. 755). Para estos autores, constituye una importante dimensión de la calidad total y abarca tanto la infraestructura física y esencial (correos, telégrafos, bancos, hospitales, papelería, etc.), como también el diseño de los edificios, taller multimedia, laboratorios con equipos adecuados, biblioteca física y digital, sistema de información, espacio para relajación como gimnasio y áreas de convivencia.

Martínez, Soto, Silva y Velasco (2013) constataron que la infraestructura influye directamente en el rendimiento educativo en la educación secundaria, superior y tecnológica mexicanas. Para ellos, la misma se refiere a los espacios físicos y equipos tecnológicos que los establecimientos de enseñanza ofrecen. Estos autores apuntan el número de alumnos en clase como un indicador indirecto de la infraestructura. De esa manera, concluyen que una mejor infraestructura vinculada a un menor número de estudiantes resulta en un mayor logro académico.

Ribeiro, Fernandes y Correia (2013) investigaron sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes de primer ciclo en una universidad pública de Portugal teniendo en cuenta el perfil de los discentes (género, edad, área de estudio y curso). Los autores establecieron tres grandes bloques: satisfacción con el curso, oportunidades de desarrollo y satisfacción con la institución. El primer bloque contenía aspectos como relación con los profesores y otros estudiantes, así como la adecuación del contenido a la formación y calidad de la enseñanza. El segundo bloque abarcaba las oportunidades de desarrollo, donde se destacaron las actividades extracurriculares, el currículo, las condiciones para el desarrollo profesional y la oportunidad de desarrollo personal. Además, los autores señalan diversos elementos relacionados con las instalaciones educativas que condicionan la satisfacción con la institución: recursos audiovisuales, equipos

y *softwares* del laboratorio de informática, recursos disponibles en la biblioteca, los servicios por ella ofrecidos, infraestructura del aula y de la institución en general, limpieza y adecuación de sus instalaciones.

Los resultados obtenidos por Ribeiro et al. (2013) muestran una satisfacción elevada de los participantes con relación al curso y a la institución; y moderada para la oportunidad de desarrollo personal. Sin embargo, los estudiantes apuntaron aspectos que merecen ser optimizados: la evaluación propuesta por los profesores; su estrategia de enseñanza empleada; diversidad de las actividades extracurriculares; atención prestada; informaciones disponibles por los equipos de apoyo; y equipos utilizados en los laboratorios de informática. Además, los autores comprobaron que las instalaciones constituyen un importante aspecto a ser considerado para la satisfacción de los estudiantes con la institución.

Por su parte, Arif et al. (2013) llevaron a cabo un estudio donde investigaron la evaluación de la calidad de la educación superior en universidades privadas en Paquistán a partir de seis indicadores: enseñanza, gestión, liderazgo, vida en el campus, servicios académicos e infraestructura. Los participantes indicaron como factores que más influyen en la percepción de los servicios de calidad aquellos relacionados con el liderazgo y el planeamiento efectivo o gestión. El estudio demostró una mayor insatisfacción con la infraestructura de la universidad y las instalaciones tangibles de modo general.

Según Ardi et al. (2012), las dimensiones de calidad participan de un modelo de excelencia académica, como ya ha sido abordado previamente, donde las instalaciones educativas del campus son requisitos previos para que las instituciones de enseñanza realicen sus actividades de manera más adecuada, englobando así laboratorio, biblioteca, ordenadores, acceso a periódicos, área de conexión a internet inalámbrica y velocidad de la conexión. Con respecto a la disponibilidad de equipos informáticos adecuados, Arambewela y Hall (2009) determinan que los mismos constituyen una variable relevante para la satisfacción e incrementa

la atracción de la universidad.

Duque y Weeks (2010), relacionando el resultado de aprendizaje de estudiantes universitarios en Estados Unidos y España con su satisfacción, definieron como recursos de apoyo/infraestructura los ítems: espacios apropiados que faciliten el aprendizaje; laboratorios de informática bien equipados; departamento preparado para ofrecer prácticas y perspectivas profesionales de largo plazo; eficientes despachos administrativos y programa adecuado de cursos.

El estudio de Sojkin et al. (2012) explicita los factores que predicen la satisfacción en la elección universitaria en Polonia: condiciones sociales, habilidades educativas y de investigación, cursos ofrecidos, instalaciones educativas, pragmatismo del conocimiento y avances profesionales. Los autores establecen la existencia de un posible vínculo entre los factores que influyen en la elección de un curso y la satisfacción del alumnado. En este contexto, las instalaciones educativas son las que más destacan como de mayor influencia en la satisfacción de los estudiantes, con una mayor preferencia de estos últimos por ítems como clases pequeñas, acceso a bases de datos profesionales y educativas, aulas bien equipadas, acceso y apoyo en toda la universidad con respecto al uso de internet, de ordenadores y de recursos audiovisuales.

Con relación al número de alumnos en clase, Denson et al. (2010) enfatizan que son las clases menos numerosas las que presentan mejores evaluaciones cuando son comparadas con clases con más alumnos. A ello, Martínez et al. (2013) añaden que las instituciones con menor número de alumnos por aula son las que frecuentemente logran los mejores resultados académicos, obteniendo por consecuencia un mayor nivel de satisfacción de sus discentes.

Sobre el estudio desarrollado por Sojkin et al. (2012), es posible que los aspectos incluidos como ‘condiciones sociales’, que agregan instalaciones deportivas adecuadas, cantinas y café-bares universitarios, plazas para aparcamiento y alojamiento subsidiado, estén

relacionadas con las instalaciones educacionales/infraestructura, ya que las mismas incluyen todo el espacio que ofrece sustentación al proceso educativo.

Farahmandian et al. (2013) llevaron a cabo un estudio con universitarios en Malasia y concluyeron que los factores de mayor impacto en la satisfacción académica de los alumnos fueron servicios de consultoría, currículo, enseñanza de calidad, asistencia financiera, mensualidades, e instalaciones (accesibilidad de las instalaciones físicas para la realización de actividades académicas y no académicas).

Continuando, Munteanu et al. (2010) definieron nueve dimensiones de la calidad universitaria en Rumanía: largo plazo del horizonte profesional, educación suplementaria, contenido del curso, medios de comunicación, tiempo y *feedback*, presión, servicios de apoyo, preparación de la tesis, y comportamientos impropios. Los servicios de apoyo se refieren a las actividades secundarias que ofrecen soporte a los alumnos, como los recursos de la biblioteca y las condiciones del aula.

La infraestructura también aparece como un importante elemento para la satisfacción de los estudiantes en la investigación de Helgesen y Nettet (2007), cuando investigaron la relación entre satisfacción, reputación institucional y lealtad de los estudiantes en Noruega. De modo similar, Sohail y Shaikh (2004), estudiaron los factores que influyen en la evaluación sobre la calidad del servicio ofrecido en una facultad de negocios en Arabia Saudita, como contacto personal, evidencia física, reputación, capacidad de respuesta, acceso a las instalaciones y currículo. Como resultado, fue destacada la importancia de las instalaciones físicas, sobre todo la disponibilidad de aparcamiento, acceso a salas de informática y estudio. El factor denominado como evidencia física para este estudio también es considerado infraestructura e implica: diseño e iluminación de las aulas, situación de los edificios, limpieza general, confort y acceso a las aulas de estudio.

En el estudio de Tsinidou et al. (2010) sobre los determinantes que influyen en la

calidad del servicio formativo de la educación superior en Grecia, fueron identificados siete criterios para la determinación de la calidad: apoyo académico, servicios de administración, servicios de biblioteca, estructura del currículo, localización, infraestructura y perspectiva de carrera. Con base en la percepción del alumnado, la disponibilidad de libros y periódicos es considerado el factor que más influye en la calidad para los alumnos. Aunque en esta investigación los libros y periódicos estén insertos en los servicios de biblioteca, forman parte, a nivel macro, de la infraestructura. Además, las comidas subsidiadas y servicios de alojamiento son importantes para la mayor parte de los estudiantes.

La investigación desarrollada por Dos Santos (2016), en la universidad de Jaén (España), concluye el efecto moderador que desempeñan el rendimiento académico y la calidad de la infraestructura (aspectos tangibles) sobre la satisfacción del alumnado. Al respecto, apunta que “es necesario contar con instalaciones limpias y modernas, mobiliario cómodo y espacios adecuados al estudio” (p. 90). En su trabajo, tanto la limpieza como la comodidad fueron los ítems que explicaron un mayor porcentaje de la varianza indirecta de la satisfacción y la intención de recomendar la universidad.

Basado en las investigaciones anteriores, es posible afirmar que la infraestructura puede constituir un indicador de calidad del servicio educativo ofrecido y, consecuentemente, un factor de impacto para la satisfacción del alumnado; sirviendo también como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el incremento de su calidad tiende a generar un aumento en la satisfacción de sus usuarios.

Se ha puesto de manifiesto que el aspecto infraestructura abarca diferentes elementos, como iluminación de las aulas, limpieza de los baños y hasta la misma oferta de alojamiento y alimentación a los alumnos, conforme se ha mencionado previamente.

Por otro lado, es importante resaltar la necesidad de impulsar un mayor número de investigaciones sobre este aspecto, ya que se ha constatado la influencia directa de la

infraestructura en la percepción de la calidad, y por extensión, de la satisfacción. Los estudiantes satisfechos están más motivados, seguros de sí mismos y presentan mejores resultados académicos (Letcher & Neves, 2010). Además, como señalan Herrera et al. (2011, p. 666), “es necesaria una reflexión sobre las condiciones en las que los alumnos aprenden”, y entre esas condiciones no se puede dejar de considerar las instalaciones educativas, por todo lo que ya fue expuesto.

2.2. Satisfacción con la calidad de la enseñanza

Relacionado con las condiciones de aprendizaje, es necesario reflexionar sobre la calidad de la enseñanza, más específicamente, sobre las estrategias adoptadas por los profesores. Como destacan Sayeda et al. (2010, p. 757):

El proceso de enseñanza y aprendizaje es vital para el desarrollo académico de los estudiantes y sirve como un importante medio para el aprendizaje para toda la vida. Incluso la manera de enseñar en aula como el aprendizaje participativo, uso de multimedia en aula, grupo de discusión entre alumnos, conceptos de entendimiento a través de la práctica y ejemplos de la vida real, etc.

Wilkins y Balakrishnan (2013) consideran que la literatura sobre la satisfacción del alumnado es rica y suele enfatizar la calidad de la enseñanza *versus* el resultado del aprendizaje. Conforme Ribeiro et al. (2013), la calidad de la enseñanza influye en la satisfacción de los alumnos con el curso. Aunque estos autores no los han explicitado como “calidad de enseñanza”, factores como el interés del profesor por atender en las clases, la evaluación, el conocimiento del profesor sobre la materia y la metodología, son elementos relacionados con la docencia universitaria (Herrera, 2010).

Existen múltiples investigaciones que identifican factores que influyen en la calidad de la enseñanza superior bajo la perspectiva del profesorado (Barnett & Guzmán, 2017; Laudadio & Da Dalt, 2014), abordando aspectos como metodologías y estrategias de enseñanza aplicadas, tipo de evaluaciones, etc. Sin embargo, hay una tendencia actual con números crecientes de trabajos que consideran la valoración del alumnado sobre los aspectos que predicen la calidad y, consecuentemente, la satisfacción en la educación superior (Butt & Rehman, 2010; Herrera, 2010; Herrera et al., 2011; Herrera & Lorenzo, 2009; López & Silva, 2009; Ribeiro et al., 2013; Sander, 2005).

De esta manera, muchos autores han focalizado su interés en conocer el grado de satisfacción de los aprendices con la formación que reciben durante la universidad (Herrera, 2010). Según Monguet, Fábregas, Delgado, Grimón, y Herrera (2006), la motivación, como un factor personal, es muy relevante para el aprendizaje y también para la satisfacción general (Munteanu et al., 2010). Bajo esa perspectiva, la satisfacción actúa como un refuerzo positivo, promocionando la motivación intrínseca necesaria para que el sujeto continúe participando de la actividad (Denson et al., 2010; Duque & Weeks, 2010).

De acuerdo con Farahmandian et al. (2013), existe una estrecha relación entre la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los estudiantes. Para ellos, la calidad de la enseñanza, que permea por la calidad del personal docente, con el *feedback* del trabajo evaluado, intervención en las reuniones de proyecto, conexión con alumnos, etc.; consiste en uno de los principales factores con mayor efecto positivo en la satisfacción de los estudiantes. Así, el profesor que es sensible a la experiencia de los alumnos, consciente de la individualidad y de las formas de aprender diversas, puede adaptarse a las necesidades de sus alumnos para un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo.

Butt y Rehman (2010) investigaron la satisfacción de los discentes de la educación superior pública y privada en Pakistán con base en factores como: conocimiento especializado

de los profesores, cursos ofrecidos, ambiente de aprendizaje e instalaciones de las clases y concluyeron que “la experiencia de los profesores es el factor más influyente entre todas las variables, por lo que requiere una atención especial de los responsables políticos e institutos” (p. 5446).

Wilkins y Balakrishnan (2013), por su parte, concluyeron en su estudio realizado en una universidad en los Emiratos Árabes Unidos, que la calidad de los docentes, la calidad y la disponibilidad de recursos y el uso efectivo de la tecnología son factores determinantes de la satisfacción del alumnado.

De manera similar, Letcher y Neves (2010) investigaron sobre los factores de satisfacción de estudiantes universitarios en Estados Unidos y constataron que la calidad de la enseñanza y las actividades extracurriculares son importantes factores de impacto. Sin embargo, los resultados de este estudio indican que los alumnos no relacionan la calidad de la enseñanza de una asignatura con la satisfacción general del programa o plan de estudios.

Por otro lado, en el estudio llevado a cabo por Farahmandian et al. (2013), sobre la existencia significativa de una correlación entre la satisfacción de los alumnos y determinados ítems como servicios de consultoría, currículo, calidad en la enseñanza, asistencia financiera, costos de matrícula e instalaciones, revela que la calidad de la enseñanza no tiene impacto sobre la satisfacción de los estudiantes, resultado que diverge de otros estudios (Arambewela & Hall, 2009; Butt & Rehman, 2010; Denson et al., 2010; Sayeda et al., 2010).

Relacionado con la calidad de la enseñanza y su relevancia, las universidades esperan que la experiencia en el aula sea un determinante primario de la satisfacción de los alumnos (Wilkins & Balakrishnan, 2013). De modo similar, García-Aracil (2009) afirma que las instituciones de educación superior atribuyen un valor elevado a la instrucción. Relacionado con esto, Elliott y Shin (2002) han propuesto un abordaje alternativo para evaluar la satisfacción de los estudiantes y, para ello, listaron los veinte atributos educativos más

importantes, destacando la excelencia de la instrucción y la calidad de la instrucción.

En este sentido, la evaluación de la docencia universitaria consiste en un factor implicado en el nivel de satisfacción de los estudiantes, considerando los elementos de la docencia y que, según Herrera (2010), pueden englobar: contenidos teóricos, contenidos prácticos, tutorías, evaluación continua del trabajo personal del alumno, etc. Es decir, aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza que deben constituir objeto de evaluación de los aprendices, los cuales se conforman en “colaboradores de la calidad, satisfacción y valor” (Duque & Weeks, 2010, p. 88).

Relacionado con lo anterior, Denson et al. (2010) apuntan que la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes no es un fenómeno nuevo. El primer cuestionario de evaluación docente que se tiene registro es de 1915. De acuerdo con estos autores, dichos instrumentos son empleados para proporcionar: *feedback* al docente sobre su método de enseñanza, como medida de eficacia; para auxiliar a los alumnos en la selección de su curso y en la obtención de datos para la investigación sobre la enseñanza. Sin embargo, siguiendo el ejemplo de Nasser y Fresko (2002), hay estudios que comprueban que menos del 10% de los profesores toman como base la evaluación de sus alumnos para generar cambios importantes en su práctica docente.

Con respecto a los instrumentos estandarizados de evaluación de los profesores, los SET (*Student Evaluation of Teaching*), término inglés que significa “Evaluación de los alumnos sobre la enseñanza”, funcionan para valorar la eficacia de la enseñanza y también:

Toman la forma de clasificaciones de alumnos de su nivel de satisfacción o de auto-relatos de otras actitudes con relación a sus maestros o a sus unidades de curso. El *feedback* se obtiene a través de cuestionarios estándares [...], el proceso es relativamente rápido, sencillo y conveniente para estudiantes y profesores. (Richardson,

2005, p. 388)

Según Denson et al. (2010), el SET consiste en un instrumento ampliamente empleado en la educación superior en Estados Unidos y también en Reino Unido y Australia. Su objetivo primordial es mejorar los resultados académicos. Sin embargo, presenta un mayor enfoque en las metodologías de enseñanza, denotando su foco especial en el profesor. Por otro lado, los autores añaden que ha ocurrido un cambio en las universidades australianas, trasladando el foco de los SET para los estudiantes en razón de que se configuraran como los destinatarios de los servicios educativos.

Otro instrumento estándar utilizado para medir la calidad de la enseñanza es el SEEQ (*Students Evaluations of Educational Quality*), traducido al castellano como Evaluación de estudiantes de la calidad educativa, que permite una autopercepción diferenciada del profesor, aunque no siempre eso resulte en cambios en su práctica docente (Richardson, 2005).

Propuesto por Marsh (1994), el SEEQ fue elaborado mediante una amplia revisión bibliográfica, revisión de las evaluaciones existentes y también a través de entrevistas realizadas con docentes y discentes. Este autor ha identificado nueve dimensiones inherentes al instrumento de evaluación de la enseñanza: aprendizaje/valor académico; entusiasmo del profesor; organización y claridad; integración grupal; relación individual; amplitud de la cobertura; exámenes/clasificación; tarea/lectura; y carga de trabajo/dificultad (Devlin & Samarawickrema, 2010).

Estos autores apuntan que existe una presión para garantizar la eficacia de la enseñanza universitaria, comprendida como “una actividad académica que se basa en habilidades profesionales extensivas y prácticas y altos niveles de conocimientos disciplinares y contextuales” (p. 111). Añaden también que la literatura existente no muestra una convergencia sobre lo que constituye el término enseñanza efectiva, sino que hay un entendimiento general

de estar direccionada a los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

García-Aracil (2009) desarrolló un estudio donde se investigó graduados de 11 países europeos para conocer su grado de satisfacción con los estudios, encontrando un nivel de satisfacción relativamente estable, a pesar de las diferencias existentes entre los sistemas educativos de cada país. Sobre los factores de mayor influencia, el autor destaca el contacto con los pares, el contenido del curso, la calidad del equipo técnico, la calidad de la enseñanza, la variedad del curso, y el apoyo académico. De esa manera, destaca que las instituciones europeas de educación superior han proporcionado calidad a sus usuarios y proponen medidas para mejorar la satisfacción de los alumnos:

Las instituciones de educación superior que están interesadas en mejorar el nivel de satisfacción de sus alumnos deben concentrarse en aspectos administrativos de su servicio esencial: definir programas formales de educación de calidad, seleccionar profesores apropiados, aplicar métodos de enseñanza relevantes para nuevas generaciones de estudiantes y cumplir los objetivos educacionales establecidos. Al mismo tiempo, las universidades deben aumentar el foco y los esfuerzos para mejorar la calidad de educación del grado en la misma proporción que aumentan los esfuerzos para mejorar su status como instituciones de investigación. (García-Aracil, 2009, p. 17)

De este modo, la satisfacción de los alumnos engloba una amplitud de aspectos, como afirman Wilkins y Balakrishnan (2013), y no se vincula únicamente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje, sino también a la experiencia general con la institución educativa.

Capítulo 3. Consideraciones sobre el Aprendizaje

Introducción

La capacidad de aprender es inherente a la naturaleza humana. El aprendizaje consiste en un proceso complejo, permanente y que depende de factores personales, ambientales, cognitivos, motivacionales y afectivos (Herrera et al., 2011; Pintrich 2000, 2004). De todos modos, el acto de aprender provoca una modificación de los conocimientos, actitudes y emociones previos (Pérez, Mateos, Pozo, & Scheuer, 2001).

En el mundo posmoderno, los sujetos están expuestos a una infinidad de informaciones oriundas de los más diversos medios comunicativos, las cuales necesitan ser procesadas para tornarse útiles. A través de la educación formal, los individuos pueden adquirir habilidades y estrategias cognitivas para transformar, de manera crítica y reflexiva, las informaciones en conocimiento (Monereo, Pozo, & Castelló, 2001).

Siendo así, en la sociedad del conocimiento en la que se vive, “aprender a aprender” destaca como un importante postulado, pues posibilita “una mayor orientación hacia la personalización del proceso de aprendizaje, hacia la construcción de la capacidad de construir aprendizajes” (Tedesco, 2005, p. 18). De ese modo, el aprendizaje constituye el propósito de la educación (Coll, 2001).

Particularmente, en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han propuesto importantes reestructuraciones en las metodologías docentes, planteamientos y prácticas pedagógicas con vistas a impulsar propuestas educativas favorables al aprendizaje (Renés, León, & Castro, 2012).

Durante mucho tiempo, el aprendizaje ha sido definido según una perspectiva conductista, como una modificación en la capacidad/conducta del sujeto, constituyéndose en un fenómeno duradero, observable y, por lo tanto, controlable (Gagné, 1974). La concepción

anterior fue superada por la Psicología Cognitiva, basada en el procesamiento de la información, donde la mente humana es comparada con un programa de ordenador, en el cual aprender “implica integrar nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo y de manera significativa” (Valle, Barca, González, & Núñez, 1999, p. 433). Pozo (1998) sostiene que ese paradigma se ocupa de los estados de las representaciones, es decir, que la mente construye el conocimiento a partir de estructuras y procesos cognitivos previos. De esta manera, se produce una integración importante entre la información presentada y el conocimiento ya existente. Para ese autor, mientras en el conductismo el sujeto es caracterizado como pasivo y receptivo, en el cognitivismo el sujeto es el procesador activo de la información.

Entre una vastedad de definiciones sobre el aprendizaje humano, Castellanos et al. (2002, p. 24) presentan una acepción que parece aclarar los aspectos más pertinentes de ese importante término. El aprendizaje constituye:

El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que les permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.

Por lo tanto, el aprendizaje se refiere a un proceso y no se limita a su producto (conocimiento), tal y como apunta Bitencourt (1984). Está intrínsecamente relacionado con el entorno y no se limita a una simple adquisición de la información (Hernández & Hervás, 2005). De acuerdo con Mayer (1992), existen tres facetas del aprendizaje: aprendizaje como adquisición de respuestas, aprendizaje como adquisición de conocimiento y aprendizaje como construcción de conocimiento. A continuación, se examinarán varios aspectos relativos al

aprendizaje universitario.

1. Aprendizaje universitario

El aprendizaje formal, que se desarrolla notablemente en la escuela y se extiende hacia la universidad (Aguirre & Vázquez, 2004), es constituido trivialmente por la interacción entre los profesores, los contenidos y los alumnos y cuenta con una larga producción científica (Baquero, 2012; Coll, 1988, 2007; Lozano, González-Pienda, Núñez, Lozano, & Álvarez, 2001; Monereo et al., 2001; Perrenoud, 2010; Vygotski, 1984). No obstante, de acuerdo con García-Berbén (2005), el tema del aprendizaje en la educación superior ha despertado menos interés que en otros niveles educativos. Por consiguiente, la mayor parte de los estudios sobre estrategias de aprendizaje (EA) no están centrados en el estrato educativo terciario como sí en el secundario, pues se supone que los alumnos universitarios ya dominan el uso de las estrategias o poseen hábitos de estudio adecuados (Martín, Marugán, Catalina, & Carbonero, 2013; Martínez & Torres, 2005; Marugán, Martín, Catalina, & Román, 2013).

Las investigaciones que se ocupan de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el ámbito universitario lo hacen, en gran parte, debido al fracaso académico, abandono, la necesidad de inversión en la calidad y las reformas educativas (López & Silva, 2009; Martínez & Torres, 2005; Torres, Tolosa, Urrea, & Monsalve, 2009; Tuero, Cervero, Esteban, & Bernardo, 2018). No obstante, muchos de estos estudios están centrados en el enseñante, abordando aspectos como metodologías, estrategias y estilos de enseñanza aplicados, tipos de evaluaciones, etc. (Barnett & Guzmán, 2017; González & Pino, 2016; Guzmán, 2011; Laudadio & Da Dalt, 2014). Sobre los estilos de enseñanza, Carbonero, Martín, Flores y Freitas (2017) indican que este no debe restringirse a la mera transmisión de contenidos, pasando a ser más atractivos, fomentadores de la autorregulación, aliados al uso de estrategias de aprendizaje y otros aspectos.

Por otro lado, ha habido un creciente interés en investigar el aprendizaje a partir de la perspectiva de los estudiantes, con una larga producción acerca de los enfoques, estilos y estrategias (Soler, Cárdenas, Hernández, & Monroy, 2017). Considerando que se trata de un público cada vez más diverso en estratos sociales, étnicos y de edad, Sander (2005) apunta hacia una creciente necesidad de reflexionar sobre qué tipo de formación se ofrece a estos estudiantes, qué contenidos están aprendiendo, qué estrategias emplean y, sobre todo, cuáles son sus percepciones sobre lo que han aprendido (Richardson, Abraham, & Bond, 2012). La búsqueda por atender a esa diversidad ha llevado a los docentes a utilizar diferentes metodologías y estrategias de enseñanza que posibiliten la construcción del conocimiento por los alumnos (Pimienta, 2008), con la intención de crear ambientes de aprendizaje significativos (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Sander, 2005).

A partir de este escenario es posible observar en la literatura científica la defensa de una educación basada en las expectativas, intereses y necesidades de los alumnos, mediada por estrategias de aprendizaje activas y centradas en ellos (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen, & Lonka, 2011; López & Silva, 2009). Así, dentro de una perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse a los aprendices, sujetos activos que aprenden de formas distintas y, por lo tanto, utilizan determinados enfoques, estrategias y estilos para lograr éxito (Cano & Justicia, 1993), concibiendo el aprender como la construcción de conocimientos y el enseñar como mediación de ese proceso junto a los discentes (Herrera & Lorenzo, 2009; Pimienta, 2008). En ese sentido, se registra un cambio de perspectiva desde la labor docente hacia la actuación del estudiantado.

En esa perspectiva destaca el paradigma del aprendizaje significativo, que exige que los contenidos deben tener un orden lógico y una actitud favorable hacia el aprendizaje, esto es, que el alumno debe estar motivado para establecer relaciones entre los conocimientos ya adquiridos y el material que se le presenta, construyendo así los significados de su propio

aprendizaje (Coll, 1988).

Contrario a la idea anterior, de modo general, la formación escolar está tradicionalmente basada en la transmisión unilateral de conocimientos, con la atención centrada en el maestro (Gaviria, Gómez, & Patiño, 2008), conduciendo a la producción de estudiantes pasivos y poco reflexivos. Según Boruchovitch y Bzuneck (2005), esa realidad no se modifica en la universidad, ya que se observa un predominio de clases expositivas, actividades predeterminadas y poco creativas, sumado a un modelo de evaluación meramente clasificatorio que no promueve avances en el aprendizaje (Gil, 2012; Herrera, 2015; Jiménez, Cujía, & Mejía, 2017). Con todo, Sander (2005) apunta la necesidad de que la universidad busque nuevos métodos y metodologías de enseñanza, considerando también las demandas, expectativas y concepciones de aprendizaje que presentan los alumnos, creando un diálogo que permita alcanzar resultados más satisfactorios y profesionales mejores capacitados para el mercado de trabajo.

Considerando lo mencionado anteriormente, Monereo (1990) defiende que el estudiante que tiene un profesor cuyas clases son mayoritariamente expositivas y repetitivas, que se preocupa con los hechos, hará con que sus alumnos tengan un enfoque mecánico, superficial y repetitivo en su proceso de aprendizaje, sin interés en retener las ideas centrales, que se enfoca en el resultado, buscando establecer jerarquías arbitrarias. Siendo así, los profesores que se preocupan solamente por el cumplimiento de la tarea propuesta (resultado/producto final) no fomentan alumnos preocupados en analizar para conocer, hacer inferencias, cuestionar y testar hipótesis (Monereo, 1999).

De modo contrario, al docente cabe destacar el papel de “enseñar a aprender” de una manera significativa y más allá de esto, “enseñar a pensar”. Así, el profesor no debe detenerse solamente en enseñar los contenidos (el qué), sino sobre todo hablar a los discentes sobre la manera en la que deben aprender (el cómo), formando así: “ciudadanos competentes en la

gestión de sus propios aprendizajes” (Monereo, 1990, p. 23). Este autor asegura que cuando el profesor subraya las ideas principales, exige al discente un esfuerzo de comprensión, considerando sus conocimientos previos, utiliza sistemas de estructuras como mapas conceptuales, diagramas y guiones, favorece una interpretación particularizada de la información, promoviendo un enfoque profundo de aprendizaje.

En ese sentido, Laudadio y Da Dalt (2014) afirman que una clase centrada en los aprendices favorece la comprensión, la memoria, la capacidad de resolver problemas, el aumento de interés y la motivación así como el sentimiento de autoeficacia. Con todo esto, llama la atención el hecho de que, aunque diversos estudios consideren que la clase necesita estar dirigida a los alumnos, en la práctica se demuestra que los propios estudiantes parecen sentirse más cómodos con una clase centrada en el maestro, puesto que es así como las universidades siguen estando organizadas. Además, los profesores parecen que no están capacitados para actuar de otra manera.

Como afirman Herrera et al. (2011), el aprendizaje está influenciado por factores personales, como edad, género, estilos de aprendizaje y motivación, así como también por factores contextuales, como planes de estudio universitario, estilo de enseñanza del profesor, métodos empleados, etc., siendo posible añadir en los últimos la infraestructura disponible para facilitar la adquisición del conocimiento, aspecto ya discutido en el capítulo anterior. Además, Pintrich y Garcia (1993) sostienen que la cognición y la motivación están implicadas de manera importante y compleja. Si, por un lado, hay un valor que lleva a los estudiantes a participar en una tarea, hay también miedo, preocupación y ansiedad, siendo esta considerada por Credé y Kuncel (2008) como un importante predictor negativo del desempeño. En la misma línea, Heikkilä et al. (2011) defienden que el aprendizaje está asociado tanto a aspectos cognitivos como a emocionales. Estos autores afirman que los aspectos afectivos no deben ser ignorados y aseveran una tendencia en estudios que retratan el bienestar de los alumnos. El estrés, por

ejemplo, puede tener un efecto positivo para que el alumno cumpla una determinada tarea, al contrario del agotamiento mental que les impide hacerlo.

Relacionado a lo anterior, algunas investigaciones han comprobado que los fallos académicos han sido influenciados más por dificultades a la hora de estudiar que por limitaciones cognitivas (Valle et al., 1999), lo que resalta la necesidad de hacer que los alumnos sean los principales protagonistas de su aprendizaje, empleando las herramientas adecuadas para tornar su estudio más provechoso.

Con respecto al aprendizaje académico, hay algunas líneas de investigación que se ocupan de los aspectos que influyen en el afrontamiento a la tarea, destacando los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993, 2001; Biggs & Tang, 2011; García-Berbén, 2005; Heikkillä et al., 2011; Soler et al., 2017), el papel de las estrategias de aprendizaje (Cano & Justicia, 1993; Herrera & Lorenzo, 2009; Herrera et al., 2011; Monereo, 1990; Weinstein & Mayer, 1983); y los estilos de aprendizaje (Cabrera & Fariñas, 2005; Camarero, Martín, & Herrero, 2000; López & Silva, 2009). De ese modo, según Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008, p. 403):

El perfil del universitario con un buen aprendizaje es el de un alumno que adopta fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio, y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo.

Referente a la autorregulación del aprendizaje (*self-regulated learning*), esta constituye una competencia fundamental para lograr un aprendizaje significativo y alude a las estrategias que los alumnos emplean para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje establecidos por cada

uno (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Torrano & Soria, 2017).

Díaz y Pérez (2013) sostienen que la autorregulación implica a los procesos cognitivos, afectivos y contextuales. Relacionado con ello, De la Fuente y Justicia (2007) propusieron un modelo denominado DIDEPRO, que constituye el acrónimo de **D**iseño, **D**esarrollo y **P**roducto y comprende que la autorregulación del aprendizaje está condicionada a la regulación de la enseñanza y que toda intervención debe considerar dicha integración. Para estos autores, la autorregulación involucra cognición, motivación y comportamiento, siendo un proceso adquirido y mejorable.

Concerniente al tema del aprendizaje, resalta que existe en la literatura científica reciente una cierta confusión entre los términos estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio, siendo consideradas en muchos casos sinónimos (Valle et al., 1999). Asimismo, Gargallo, Suárez y Ferreras (2007) afirman que estrategias, estilos y enfoques son considerados importantes constructos explicativos del aprendizaje.

2. Constructos del Aprendizaje

A continuación, se discutirán los aspectos referentes al aprendizaje de mayor relevancia en la literatura científica: estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, hábitos de estudio, estilos de aprendizaje, enfoques de aprendizaje y concepciones del aprendizaje.

- **Estrategias de Aprendizaje**

Sobre las estrategias de aprendizaje hay una variedad de definiciones y tipos. No obstante, el presente estudio no pretende establecer una revisión exhaustiva, sino presentar algunas informaciones acerca de ese importante término. Es interesante apuntar que, en el campo de la Psicología Cognitiva, el tema de las estrategias ha suscitado un expresivo interés, especialmente a partir de la mitad de los años 80 del siglo pasado, constituyéndose en campo

fértil para diversas investigaciones psicoeducativas (Marugán et al., 2013; Valle et al., 1999). Se refiere a un constructo complejo, formado por elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales (Gargallo et al., 2007). Entre las definiciones postuladas, destaca la aportación clásica de Weinstein y Mayer (1983, p. 3), en la cual se refiere a: “comportamientos y pensamientos en los que un alumno se involucra y que tienen la intención de influir en sus procesos de codificación”. Para ellos, las estrategias de aprendizaje afectan a la manera en la que los alumnos seleccionan, adquieren, organizan o integran nuevos conocimientos y deben formar parte del proceso de enseñanza, conforme será presentado más adelante.

De acuerdo con Weinstein y Mayer (1983), una buena enseñanza debe incluir enseñar a los alumnos cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo motivarse. El aprendizaje está compuesto por los contenidos (qué aprender), como también por las estrategias y técnicas (cómo aprender). Existen, por un lado, las estrategias de enseñanza, las cuales están vinculadas al modo en que los contenidos son presentados a los alumnos y, por otro, las estrategias de aprendizaje, que se relacionan con cómo los alumnos procesan los contenidos presentados.

Los autores citados anteriormente postulan cinco tipos de estrategias: a) Estrategias de repaso/repeticón (incluyen copiar, subrayar, sombreado o tomar notas de las partes importantes de un texto); b) Estrategias de elaboración (paráfrasis, resúmenes o descripción de cómo algo nuevo se conecta con el conocimiento anterior); c) Estrategias organizacionales (diagramas, mapas conceptuales y esquemas); d) Estrategias de control de la comprensión (auto-preguntas para verificar el aprendizaje); y e) Estrategias afectivas (mantener la concentración, controlar la ansiedad o estrés, entre otras).

Asimismo, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) y Pintrich y García (1993) establecen una relación estricta entre motivación, cognición y autorregulación, que juntas implican el logro académico. De ese modo, un alumno que no esté adecuadamente motivado

no será capaz de regular su proceso cognitivo. Esos autores identifican tres tipos de estrategias:

a) Cognitivas – empleadas por los alumnos para leer y estudiar un determinado material (estrategias de repaso, elaboración, organización y de pensamiento crítico); b) Metacognitivas (conocimiento y control de los procesos metales empleados en el aprendizaje, esto es, planificación, control y regulación de la cognición); y c) Gestión de Recursos (control y gestión del tiempo y del ambiente de estudio). Ya para Kirby (1984), las estrategias pueden ser clasificadas en microestrategias (actúan en un problema específico, con un nivel limitado de generalización) y macroestrategias, estando estas relacionadas con las habilidades metacognitivas. La Tabla 3 incluye los autores, tipos y ejemplos que pueden ser considerados más representativos acerca de las estrategias de aprendizaje.

Tabla 3

Tipología de las estrategias de aprendizaje

Autores	Tipos de Estrategias de Aprendizaje	Ejemplos
Weinstein y Mayer (1983)	a) Estrategias de repetición	Copia, dictado, toma de notas, subrayar o sombrear partes importantes del texto
	b) Estrategias de elaboración	Parafrasear, resumir o describir relacionando el conocimiento previo al actual
	c) Estrategias de organización	Jerarquía, esquema, mapa conceptual, diagrama
	d) Estrategias de regulación	Autocuestionamiento, chequeo
	e) Estrategias afectivo-motivacionales	Disminuir distracciones externas, detención del pensamiento y control de la ansiedad o estrés
Pintrich et al. (1991) y Pintrich y García (1993)	a) Cognitivas	Lista de palabras o texto, palabras claves, repetición oral
	a.1 Repaso a.2 Elaboración	Paráfrasis, resumen, tomar

		notas/apuntes generativos
	a.3 Organización	Diagramas, mapas conceptuales, tablas
	b) Metacognitivas	Planificación, monitoreo y regulación
	c) Gestión de Recursos	Control del tiempo y ambiente de estudio
	d) Pensamiento Crítico	Evaluar críticamente, tomar decisiones y pensar en alternativas
Kirby (1984)	a) Microestrategia	Subrayado, resúmenes, apuntes
	b) Macroestrategia	Localización de los errores, métodos y técnicas de intervención apropiados, toma de decisiones

Concerniente a las estrategias metacognitivas, Beltrán (1994) afirma que se trata del conocimiento que el sujeto tiene sobre su propio proceso de conocimiento y pasa por la planificación, regulación y evaluación antes, durante y después de la ejecución de una tarea, es decir, están asociadas a la reflexión. Martínez (2007), en su estudio sobre la concepción del aprendizaje y estrategias metacognitivas, sostiene que este tipo de estrategia es más adoptado por los estudiantes al final de la carrera, dado que los estudiantes expertos tienen una mayor madurez en su proceso cognoscitivo. Las mismas pueden ser empleadas antes, durante y después del aprendizaje, con el intento de optimizar su utilización, alcanzando el objetivo propuesto.

Chadwick (1988, p. 186) define la metacognición como: “el grado de conciencia que tiene el alumno sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos) y los contenidos mismos (estructuras)”. Postula que ese proceso está compuesto por dos subprocesos: a) meta-atención, conciencia de los procesos mentales empleados para captar estímulos por medio de los sentidos, por ejemplo cómo interpretar imágenes y b) meta-memoria, conciencia de los procesos mentales de memoria, como rescatar datos que están en la memoria a largo plazo para resolver un problema matemático.

Jiménez et al. (2017) discuten la metacognición a partir de la aplicación de estrategias instruccionales (actividades, ejercicios y problemas) por los docentes, como importante herramienta para el manejo de los procesos cognitivos en estudiantes mejicanos. Las autoras identifican que esas estrategias permiten una mayor interacción entre aprendiz-educador, fomentan una postura activa y creativa e impide que los alumnos se dispersen en clase, contribuyendo así a un aprendizaje significativo. Concluyeron que, aunque los estudiantes han percibido un alto grado de regulación de su aprendizaje, los profesores, a su vez, observan que la utilización de esa competencia por sus alumnos se produce moderadamente.

Otra importante definición sobre las estrategias de aprendizaje (EA) es la formulada por Monereo (1999), en la cual las estrategias hacen referencia a los:

Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción. (p. 14)

De esa manera, las estrategias de aprendizaje sirven como un mecanismo intencionalmente utilizado por el estudiante para lograr un objetivo de aprendizaje (Gargallo, Almerich, Suárez, & García, 2012). Considerando la diversidad de definiciones existentes sobre EA, las mismas poseen rasgos comunes, por ejemplo: el uso consciente, intencional, planificado, énfasis en los objetivos y demanda el dominio de determinadas técnicas.

Es creciente el número de investigaciones que han sugerido que las estrategias deben ser enseñadas en la educación formal, lo que constituye un tema plausible de discusión, considerando que no hay todavía un consenso entre los estudiosos sobre la mejor manera de hacerlo. Tal propuesta se debe al hecho de que el dominio de las estrategias de aprendizaje

(cognitivas y metacognitivas) conlleva a estudiantes más reflexivos y autónomos (Chadwick, 1988; Gargallo et al., 2007; Gaviria et al., 2008, Monereo et al., 2001; Valle et al., 1999). Esos autores evidencian dos formas para ello:

1) La corriente en la cual las estrategias son entendidas como conjuntos de habilidades y procedimientos generales (Conductivismo y Teorías del Procesamiento de la Información). Propone la enseñanza de estrategias completamente desplegadas de los contenidos curriculares. Sugiere la creación de programas para entrenar las habilidades de pensamiento y/o por medio de asignaturas propias, no relacionadas al contexto del alumno (genérica y a contextual). Esta visión puede comprometer la aplicabilidad de esas habilidades en disciplinas específicas y está caracterizada por el planteamiento de agentes externos al contexto formativo.

2) Corriente defendida por la Psicología de la Educación, con una visión situada del aprendizaje. Sostiene que la enseñanza de las EA ocurre de modo integrado en la enseñanza de los contenidos disciplinares de modo específico, con la utilización de procedimientos adecuados para la cognición de la información, a lo que los autores denominan “visión situada del aprendizaje”. Una forma considerada eficaz para conocer de manera estratégica, posibilitando llevar ese conocimiento adquirido a otro escenario educativo que no sea el escolar. Dicha iniciativa puede ser impartida por agentes de la propia institución.

No obstante, considerando las dos visiones dispares acerca de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la educación formal, Beltrán (1994) apoya la acepción de que es posible unir las dos maneras: integrado al currículum y/o de manera separada, depende del objetivo que se quiera alcanzar. En ese contexto, enseñar las estrategias de aprendizaje es enseñar a aprender. Así, Gargallo et al. (2007) defienden el modelo del “profesor estratégico”, como aquel que se centra en el aprendizaje, y no únicamente en la enseñanza de los contenidos. Conoce las dificultades para aprender y, sobre todo, los procedimientos y herramientas para superarlas.

Según Román (2004), las estrategias de aprendizaje están formadas por cinco procesos cognitivos: 1) Estrategias de Adquisición, son aquellas empleadas para controlar la atención y mejorar los procesos de repetición; 2) Estrategias de Codificación, sirven para comprender y obtener significado (mnemotécnica, elaboración y organización); 3) Estrategias de Recuperación, son útiles para los procesos de recuperación de la información; 4) Estrategias de Apoyo, se refieren a los aspectos afectivos y sociales para mejorar el desempeño; 5) Estrategias Metacognitivas, regulan el uso de las estrategias cognitivas, sociales y afectivas. Basado en ello, este autor formuló el Modelo ACRA de Estrategias de Aprendizaje, que aparece ilustrado en la Figura 6.

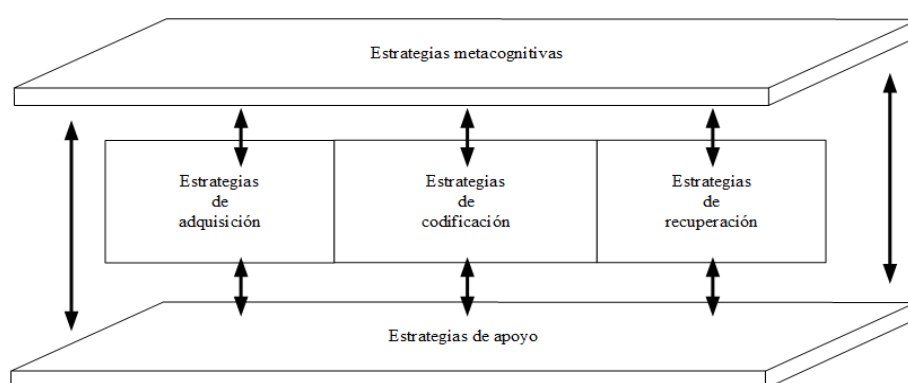


Figura 6. Modelo ACRA de las estrategias de aprendizaje (Marugán et al., 2013).

El instrumento ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje) consiste en un instrumento empleado para alumnos en el contexto universitario que posibilita evaluar cuantitativamente diversas estrategias de aprendizaje, considerando sus fases: adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información (De la Fuente & Justicia, 2003).

- Técnicas de Estudio

Con relación a las técnicas de estudio o tácticas, estas se refieren a un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a un fin concreto (Monereo, 1999). Para dicho autor, la principal diferencia entre estrategias y técnicas de estudio está en el hecho de que la primera implica un uso reflexivo de determinados procedimientos, al paso que el uso de las técnicas se restringe a la mera aplicación/utilización de esos procedimientos, los cuales pueden ser: subrayar, repetir, deducir, inducir (Gaviria et al., 2008). Hernández, Rodríguez y Vargas (2012) identifican algunas técnicas que pueden ser empleadas por los aprendices para centrar la atención en la clase: preguntar, tomar apuntes, participar y evitar distracciones. En otras palabras, las técnicas “representan el apartado más mecánico y conductual de las EA” (Monereo, 1990, p. 4). Ese autor sostiene además que las técnicas forman parte de las estrategias de repetición y elaboración, o sea, exigen bajo nivel cognitivo.

De este modo, las técnicas de estudio forman parte de las estrategias de aprendizaje, como medios ordenados para alcanzar ciertos objetivos (Herrera et al., 2011), es decir, son procesos utilizados para la aplicación de una estrategia. Por otra parte, el dominio de las técnicas que componen las EA no asegura que haya ocurrido el aprendizaje, visto que, para ello, es sumamente importante conocer cómo se da el aprendizaje (Cano & Justicia, 1993; Valle et al., 1999). Por otra parte, estos autores señalan que el uso eficaz de las estrategias está condicionado por las técnicas que las integran.

Según Tuero et al. (2018), con respecto a las variables que determinan el abandono académico en estudiantes de una universidad del norte de España, han encontrado que el uso inadecuado de las técnicas de estudio en niveles anteriores al superior contribuye de modo considerable la deserción en carreras universitarias. Siendo este resultado semejante a lo identificado en otros trabajos (González, Álvarez, Cabrera, & Bethencourt, 2007; Heikkilä & Lonka, 2006).

- Hábitos de estudio

A lo descrito hasta el momento, las investigaciones han demostrado que los resultados académicos poseen una estricta relación con la ausencia o ineficiencia de los hábitos de estudio (Credé & Kuncel, 2008). Esos autores llaman la atención hacia el hecho de que estudiantes aparentemente calificados han fallado.

Asimismo, se invierte un tiempo considerable estudiando, pero al comprobar lo aprendido se percibe que se ha comprendido poco con respecto al tema. Sobre ello, Nonis y Hudson (2010) expresan que la relación del tiempo de estudio con el desempeño presenta resultados mixtos, aunque sea necesario desarrollar un estudio productivo por parte de los aprendices. Para complementar, Vidal, Gálvez y Reyes (2009) identificaron que los alumnos carecen de hábitos de estudio desde su formación básica y preuniversitaria. Así, los datos concluyeron que los estudiantes no suelen tener técnicas adecuadas para leer y tomar notas, registran poca distribución del tiempo y baja concentración.

Los hábitos de estudio son entendidos por Hernández et al. (2012, p. 72), como “los métodos y estrategias que suele usar un estudiante para hacer frente a una cantidad de contenidos de aprendizaje”. Los autores afirman que los hábitos son determinados por las técnicas y estrategias empleadas por los estudiantes para enfrentarse a una tarea y pueden influir en la conclusión o no de los estudios universitarios.

Martínez y Torres (2005) elaboraron una distinción entre hábitos y técnicas. Los primeros constituyen prácticas constantes de una actividad y, en cuanto las técnicas, se refieren a los procedimientos o recursos. Sin embargo, ambos favorecen la eficacia del estudio.

Según Torres et al. (2009), el hábito de estudio influye positivamente en el éxito académico y, por lo tanto, debe ser fortalecido por el alumnado. De este modo, los autores indican que:

Los estudiantes que están ingresando en los programas universitarios necesitan apoyo y una clara comprensión de los medios que pueden utilizar para lograr el éxito, y recomienda que los maestros animen a los estudiantes a probar diferentes estrategias, desarrollar una variedad de herramientas útiles y descubrir qué es lo que mejor les funciona tanto para su aprendizaje como para lograr las metas de su vida. (p. 21)

Complementando esta idea, Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos (2008) defienden que es importante programar el tiempo necesario para el estudio, disponer de material adecuado, tomar apuntes, resumir y repasar. Esto es, se debe considerar las condiciones de tiempo y espacio. Ajustando los hábitos de estudio a las exigencias académicas se obtendrá, por consecuencia, éxito en los objetivos de aprendizaje propuestos.

- Estilos de Aprendizaje

Otro constructo que merece la atención en el ámbito educativo, particularmente en el ambiente universitario, se refiere a los estilos de aprendizaje. Al entender que el aprendizaje es complejo y multifactorial, es necesario tener en cuenta que no todas las personas aprenden de la misma manera y, en consecuencia, la importancia de que los docentes conozcan los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

González (2011) pone de manifiesto que ese tema parte de un marco teórico amplio, pero que no ha sido debidamente considerado en la práctica educativa. La autora considera que el tratamiento inadecuado de los estilos se debe a otros factores: a) la no realización de un diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y b) el aprendizaje es abordado por medio de una separación de sus variables (estrategias, estilos, enfoques), sin la adecuada interrelación de ellos.

De acuerdo con Camarero et al. (2000, p. 615), los estilos de aprendizaje: “se entienden

como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje”. Es decir, el aprendizaje de los estudiantes está basado en las preferencias de ellos (López & Silva, 2009).

Para complementar, Groat y Musson (1995) añaden dos características peculiares de los estilos, que son: ser observable y estable, consistiendo en una:

Preferencia por el procesamiento de informaciones en un modo particular al realizar una actividad de aprendizaje; es el comportamiento observable que surge de la personalidad subyacente de una persona, motivación, estilo cognitivo y habilidad, y que es estable en una variedad de situaciones. (p. 54)

De modo análogo, Cabrera y Fariñas (2005) señalan que los estilos de aprendizaje se refieren a: “las formas particulares de comportarse de cada persona en el proceso de aprendizaje” (p. 1). En este sentido, hay aprendices que prefieren trabajar en equipo, por contar con esa competencia altamente demandada en los días de hoy, distribuyendo informaciones y materiales de estudio, interactuando con sus pares; mientras otros rinden más en actividades individuales, con una mayor concentración, motivación y mejor autoevaluación de su práctica (Alonso & Gallego, 2010). Sobre dicho aspecto, Ramburuth y McCormick (2001) encontraron que las diferencias culturales inciden en la preferencia por trabajar en grupo o individualmente, determinando el perfil educativo de cada uno. A ese respecto, Heikkilä et al. (2011), defienden la variedad de perfiles académicos en el nivel de la educación superior, particularmente asociados a los aspectos cognitivos-emocionales.

Teniendo en cuenta la variedad de los estilos, sobre todo en el ámbito universitario, un mismo método de enseñanza puede favorecer la comprensión de muchos, pero también puede

generar resultados insatisfactorios para otros. Esa heterogeneidad en los estilos de aprendizaje debe ser considerada por el docente a la hora de planear su clase, enseñar y evaluar.

De entre todos los posibles componentes que inciden en los estilos de aprendizaje, Aragón y Jiménez (2009) apuntan los más citados: condiciones ambientales, bagaje cultural, edad, preferencia de agrupamiento (en equipo o individual), estilo utilizado para la resolución de problemas y tipo de motivación (control interno o externo). Por su parte, para González (2011) los estilos sufren la influencia del profesor, de los compañeros de aula, de la familia y del propio estudiante.

Freiberg y Fernández (2015) aseveran que el éxito académico se condiciona a partir de una adecuación de los estilos de aprendizaje dominantes en el educando y aquellos exigidos por la carrera. Los autores afirman también que los estilos de aprendizaje parecen modificarse en el trayecto académico. De todas formas, el conocimiento de los perfiles estudiantiles puede incentivar cambios significativos en los currícula e intervenciones pedagógicas más efectivas, idea defendida también por Aragón y Jiménez (2009).

De este modo, Hernández y Hervás (2005) ponen de manifiesto que los docentes deben conocer los diferentes estilos y enfoques de aprendizajes. Relacionado con lo anterior, Ventura (2011) apunta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es facilitado cuando los docentes enseñan en un estilo preferente hacia los alumnos. Esa congruencia entre estilos de enseñar y aprender es igualmente apuntada por Antelm, Gil y Cacheiro (2015) con estudiantes de secundaria. Además, Ventura (2011) considera la diversidad y heterogeneidad como base del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el docente tiene que capacitarse constantemente para atender a esas demandas y desafíos, teniendo en cuenta que:

se ha observado que, principalmente a nivel universitario, los docentes no cuentan con formación pedagógica, generalmente son muy buenos en los aspectos técnicos de su profesión específica, pero no cuentan con las herramientas didáctico-pedagógicas que

les permitan lograr aprendizajes más significativos y, por lo tanto, duraderos en los alumnos. (Aragón & Jiménez, 2009, p. 5)

Con respecto a la tipología de los estilos de aprendizaje, no se pretende en el presente trabajo presentarlos detenidamente. Se aporta aquí la clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1995), sin desconsiderar la relevancia de tantas otras. Para dichos autores, los estilos de aprendizaje pueden dividirse en: Activo (énfasis en los datos de la experiencia, resolución de los problemas), Reflexivo (analiza los datos desde diferentes puntos de vista), Pragmático (hace experimentos/actuación práctica) y Teórico (establece teorías, principios y modelos). Así, los estudios han comprobado que los alumnos universitarios que poseen resultados favorables son predominantemente del tipo reflexivo, seguido por los estilos activo y teórico (Antelm et al., 2015).

- Enfoques de aprendizaje

Como evidencia Biggs (1993), los estudios acerca del aprendizaje de los estudiantes han de estar relacionados con dos vertientes principales: a) procesamiento de la información, concebido como un proceso interno y b) los enfoques de aprendizaje, entendidos en un contexto más amplio. Esas vertientes son consideradas las principales posiciones teóricas en el campo del aprendizaje (Soler-Contreras et al., 2017).

Asimismo, Heikkilä y Lonka (2006) y Heikkilä et al. (2011) entienden que el aprendizaje en el contexto universitario debe ser investigado considerando la relación de tres corrientes: enfoques de aprendizaje, autorregulación y estrategias cognitivas. Sin embargo, reconocen que por mucho tiempo fue concebido separadamente, sin que se diese cuenta de la variedad de los resultados académicos.

Los enfoques de aprendizaje se consolidaron con los trabajos fenomenográficos de

Marton y Säljö (1976) en Suecia, en un primer momento, y más tarde por los de Biggs (1989, 1993, 1996) en Australia y Hong Kong. Estos estudiosos contribuyeron a la creación de la línea de investigación *Students Approach to Learning* (SAL), esto es, Enfoques de Aprendizaje de los estudiantes, los cuales se refieren al modo en cómo los estudiantes se enfrentan a la tarea, dando origen inicialmente a los enfoques profundos y superficiales. A esos dos, fue añadido un tercer enfoque, que es el estratégico, utilizando los enfoques profundos y superficiales, motivado por una necesidad de éxito (Entwistle, Christensen, & Mighty, 2010; Entwistle & Tait, 1990). Ya Biggs (1993) acrecentó el de logro, que será comentado más adelante.

Siguiendo la acepción de Ramburuth y Mc Cormick (2001, p. 344): “Un enfoque de aprendizaje, sin embargo, no es simplemente un rasgo estable que el alumno posee, sobre todo una interacción entre características personales y el contexto de enseñanza/aprendizaje”. A ese respecto, Heikkilä et al. (2011) afirman que originalmente el término “enfoques de aprendizaje” se remitía a la relación entre intención-motivación *versus* nivel de procesamiento de la información, donde la intención de comprender indica un enfoque profundo, al tiempo que la intención de reproducir el contenido indica un enfoque superficial. Concerniente a la motivación, Heikkilä y Lonka (2006) afirman que por mucho tiempo la motivación fue desconsiderada por estudiosos en la tentativa de comprender el aprendizaje y su complejidad. Heikkilä et al. (2011) definen la motivación como: “un determinante generalizado para los alumnos de todos los niveles educativos [...] un factor que separa a los estudiantes de cada uno” (p. 516).

El modelo de Biggs relaciona estrategia y motivación. En el enfoque superficial (*surface approach*), la motivación es extrínseca al propósito de la tarea, como el deseo por el elogio, empleando tiempo y esfuerzos mínimos. En cambio, el enfoque profundo (*deep approach*) remite a una motivación intrínseca, como por ejemplo la curiosidad en descubrir; centrado en la tarea, fomentando una comprensión profunda para la maximización del

entendimiento. Sin embargo, Biggs (1993) esclarece que las estrategias de memorización no pueden ser tomadas en un enfoque exclusivamente superficial, dependiendo del contexto, de la tarea y de la codificación individual de ambos. Además de lo superficial y profundo, este autor añade el enfoque de logro, que no se centra en la tarea, sino en el reconocimiento de alcanzar buenos resultados académicos (máximas calificaciones). Es importante poner de relieve que los enfoques no son permanentes, variando de acuerdo con las características personales del aprendiz, la naturaleza de la tarea y el contexto (Soler-Contreras et al., 2017).

Ramburuth y McCormick (2001) hacen mención al trabajo de Kember y Gow (1990), sobre los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes chinos que estudiaban en Hong Kong, y afirman que esos estudiantes empleaban un enfoque superficial debido a: la carga de estudios elevados, evaluaciones superficiales y estilos docentes. En definitiva, en muchos casos, el enfoque superficial surge como una opción del aprendiz para enfrentarse a la tarea con más rapidez, menos esfuerzo y mayores garantías de lograr un buen resultado, ya que no dispone de un ambiente de aprendizaje que promueva un aprendizaje profundo (Kember, 2010).

Por lo tanto, es fundamental enfatizar que los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos conllevan a determinados resultados. Como aseveran Hernández, Arán y Salmerón (2012, p. 3): “los resultados de aprendizaje van a estar condicionados por el grado de profundidad con que se acometa el estudio”. En ese sentido, los fallos académicos no están relacionados necesariamente con dificultades cognitivas, sino que se encuentran asociados a la forma de estudiar (Valle et al., 1999).

Como forma de sintetizar y asociar los constructos presentados hasta el momento, Santiuste, Barriguete y Ayala (1991) afirman que ante una situación de aprendizaje, el sujeto tiene una intención (enfoque), una manera de abordarla (estilo) y ciertos procedimientos (estrategias). Asimismo, esclarecen que las personas no poseen un enfoque exclusivo, lo que va a depender del tiempo, requisitos de la tarea, nivel de dificultades y otros.

- Concepciones del Aprendizaje

Santiuste et al. (1991) manifiestan que cada vez más se busca conocer la percepción del sujeto sobre su aprendizaje y cómo lo hace. Los estudios sobre las concepciones de aprendizaje, basados en la perspectiva de los profesores y alumnos, muestran una variedad de ideas, métodos y objetivos, diversidad que puede llevar a concepciones muy dispares (Pérez et al., 2001). Esos autores dirigen la atención hacia el hecho de que la perspectiva constructivista, aunque esté de moda, no caracteriza todos los procesos cognitivos, además de la existencia de otras concepciones de aprendizaje, sobre todo los enfoques tradicionales que siguen estando presentes.

Relativo a lo anterior, Cárcamo y Castro (2015) resaltan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencial conocer cómo los docentes conceptualizan el aprendizaje y cómo estimulan ese proceso en su alumnado. Al mismo tiempo que también se hace importante conocer lo que piensan los estudiantes sobre su propio aprendizaje, con el propósito de orientarse para un aprendizaje efectivo.

Martínez (2007) y Sandoval y Pérez-Zapata (2017) abordan las concepciones de aprendizaje inherentes al proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. Estas se constituyen en un cuerpo teórico que existe por detrás del uso de determinadas estrategias o, como apuntan Pérez et al. (2001), forman parte de un marco teórico subyacente a las respuestas dadas por profesores y alumnos acerca de en qué consiste el aprendizaje. Las investigaciones referidas destacan tres tipos de concepciones del aprendizaje, según Pozo y Scheuer (1999), con base en cómo los estudiantes conciben su proceso de aprender:

a) Aprendizaje directo. Defiende una correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. El conocimiento se traduciría en una asimilación fidedigna de la realidad, en un momento dado. El aprendiz no ejerce un papel activo, sino que recibe la información que le

es transmitida. Así, aprender significa imitar la realidad. Está relacionado con el conductismo. Los obstáculos a ese proceso son externos y está marcado por una aproximación de índole cuantitativa.

b) Aprendizaje interpretativo. Concibe que la implicación personal del aprendiz asume un papel primordial entre lo que se enseña y lo que se aprende. Así, cuanto mayor es la participación del alumno, mayor será su aprendizaje. Se hace énfasis en el papel activo del aprendiz y este enfoque está relacionado con el procesamiento de la información. Los obstáculos a ese proceso son internos y destaca la índole cualitativa.

c) Aprendizaje constructivo. Asume el aprendizaje como un proceso continuo, que se da por medio de la relación entre sujeto y objeto, en una constante transformación de lo que se aprende. Considera la multiplicidad de saberes y que el conocimiento es elaborado de modo contextualizado. Comprende la interacción, reconstrucción, transformación y re-elaboración. Destaca la índole cualitativa.

Martínez (2007) y Sandoval y Pérez-Zapata (2017) descubrieron en sus investigaciones que las concepciones de aprendizaje, el uso de estrategias metacognitivas y la pericia en Psicología están directamente relacionados. Los estudiantes del primer año, por presentar baja pericia, tienen una concepción del aprendizaje directiva, con una escasa utilización de estrategias metacognitivas, predominando el uso memorístico y una postura pasiva/receptiva de los conocimientos que son transmitidos. La utilización de las estrategias metacognitivas se da en mayor grado a medida que se aumentan los niveles de estudio. Los autores sugieren que antes de transmitir los conocimientos tradicionales de la carrera, sería oportuno un mayor esclarecimiento del uso de las estrategias metacognitivas de cara a un aprendizaje más efectivo.

Martínez (2007) sugiere que la experiencia y los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera deberían influir en las creencias y concepciones de los sujetos acerca del aprendizaje. Además, lo esperado sería que esa concepción variase en conformidad con los

niveles de estudio, pero esto no siempre ocurre, es decir, no siempre se observan concepciones profundas de aprendizaje en estudiantes universitarios, aunque estén en los cursos finales.

3. Constructos de aprendizaje y rendimiento académico: una breve aproximación

Son diversas las investigaciones que se han ocupado del aprendizaje, conforme ya se apuntó anteriormente. Con todo, se ha registrado un incremento de estudios sobre esa temática en la enseñanza superior. De entre los aspectos abordados, destacan los constructos explicativos del aprendizaje que implican al rendimiento académico, como por ejemplo las estrategias de aprendizaje, los enfoques y estilos (Gargallo et al., 2007). Tal abordaje ocurre, en parte, por el hecho de que el fracaso académico, en muchos casos asociado al abandono, ha motivado estudios con el objetivo de comprender ese fenómeno y, de este modo, proponer intervenciones pedagógicas más efectivas.

Referente al aprender, las estrategias de aprendizaje se manifiestan como un importante factor para que el alumno se torne sujeto de su propio aprendizaje. Asimismo, en las palabras de Gargallo (2000), es necesario que se fomenten “aprendices estratégicos”, lo cual se refiere a:

Observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sabe «cómo aprende», conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controla y regula esos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto, de cara a optimizar el rendimiento, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas mediante la práctica. Así, es capaz de decidir, en un momento determinado, ante una tarea de aprendizaje de muchos contenidos, consciente de que su memoria a largo plazo no es prodigiosa, que es pertinente la realización de resúmenes, esquemas o mapas conceptuales para integrar los fundamentales. (pp. 9-10)

Los estudios han comprobado empíricamente que las estrategias de aprendizaje ejercen una expresiva relevancia para la mejoría del aprendizaje, influyendo directamente en el rendimiento académico (Beltrán, 2003; García-Valcárcel & Tejedor, 2017; Martín et al., 2008; Monereo, 1990).

Con relación al rendimiento académico, hay una fuerte evidencia de que resulta de aspectos intelectuales, aptitudinales y de personalidad (Esguerra & Guerrero, 2010, p. 101). Dichos autores enfatizan cinco variables que afectan el rendimiento, a saber:

- 1) Identificación (género, edad);
- 2) Académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.);
- 3) Pedagógicas (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.);
- 4) Socio-familiares (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.) y
- 5) Psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, entre otros).

A continuación, se abordarán algunos estudios que tratan de esas variables/factores individuales (edad, género, curso, especialidad) y ambientales (estilos de aprendizaje, enfoques de aprendizaje) que afectan el rendimiento académico en la educación superior (Herrera et al., 2011).

Cano y Justicia (1993) investigaron la relación entre curso, especialidad, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje en el rendimiento académico. En este sentido, 991 estudiantes de diez especialidades de la Universidad de Granada contestaron a los inventarios de estrategias, enfoques y estilos de aprendizaje. Los autores encontraron que los alumnos al final del curso demuestran un procesamiento más profundo, al paso que están menos motivados

para aprender. Además, concluyeron que cada especialidad (grado) demanda determinadas estrategias y estilos de aprendizaje. Indicaron también que la variable curso es fundamental en cualquier estudio sobre el aprendizaje.

Camarero et al. (2000) analizaron la influencia de las especialidades, cursos, estilo y estrategia para el rendimiento académico. Con una muestra de 447 estudiantes hallaron mayor evidencia de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de Humanidades. Los alumnos con mayor rendimiento presentaban un estilo menos activo del aprendizaje.

Referente a la variable género, el estudio de Buendía y Olmedo (2002, 2003) constató que, de modo general, no hay diferencias significativas entre los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres en carreras universitarias. Sin embargo, si es considerado conjuntamente a la titulación, sí que señalan algunas diferencias a tener en cuenta. Las mujeres que cursan Pedagogía presentan un enfoque estratégico de aprendizaje, con vistas a atender las demandas del curso. Asimismo, García-Berbén (2005) obtuvo que el género y la edad influyen en el rendimiento. Al contrario del estudio previamente mencionado, las mujeres de Magisterio y Psicopedagogía presentaron un enfoque profundo. Este tipo de enfoque es más común en el alumnado con más de 26 años, similar a otros hallazgos, como los de Hernández, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002). En contraposición a los estudios anteriores, a ejemplo de Cano (2000), en esa investigación se identificó el enfoque superficial como predominante para los varones y el profundo como característico de las mujeres.

Para finalizar, también existe una variedad de investigaciones que relacionan estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, autorregulación, estilos de enseñanza, teniendo en cuenta factores como la edad, el género, el curso y la titulación (Carbonero et al., 2017; Díaz & Pérez, 2013; Freiberg & Fernández, 2015; Gargallo et al., 2007).

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Planteamiento de la Investigación

1. Justificación

Recientemente, se ha incrementado la producción de estudios que buscan evaluar el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Herrera, 2010; Herrera et al., 2011; Herrera & Lorenzo, 2009; López & Silva, 2009; Sander, 2005). Sin embargo, algunos de ellos están centrados en el profesor, abordando aspectos como metodologías y estrategias de enseñanza, tipos de evaluaciones, etc. (Barnett & Guzmán, 2017; Laudadio & Da Dalt, 2014). En esta investigación, el enfoque adoptado es el alumnado, foco que cuenta con un número creciente de trabajos científicos en la literatura y que añade un carácter innovador a esta propuesta, sobre todo para el escenario investigador brasileño (Freire & Duarte, 2010, 2016; Galvão, Câmara, & Jordão, 2012; Heikkilä et al., 2011; Wright, 2011).

El presente estudio centra su interés no solamente en saber cómo los estudiantes aprenden (lugares y condiciones de estudio, organización del estudio y las estrategias de aprendizaje empleadas por ellos), sino también su valoración acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la infraestructura educativa disponible en las instituciones de enseñanza superior.

La educación superior merece mucha atención por el papel que desempeña en la formación de profesionales de las más diversas áreas, de ciudadanos críticos y reflexivos, además de servir para atender a las necesidades de la comunidad en general, como también al sistema productivo (Altbach, 2009; Madrid, 2005). En ese escenario, la calidad y, por consecuencia, la satisfacción estudiantil es de fundamental importancia para el mantenimiento de las actividades en ese nivel educativo y es de destacar el papel activo del alumnado en la construcción de la educación basada en su propia experiencia (Ardi et al., 2012; Douglas & Barnes, 2006; Duque & Weeks, 2010; Sayeda et al., 2010). En ese sentido, el aprendizaje

universitario despunta como un tema central en la literatura científica, que debe ser aclarado con el fin de que se conozca cómo los estudiantes aprenden, las estrategias que emplean y de qué modo lo hacen, objetivando alcanzar aprendizajes significativos (Coll, 1988; Heikkilä et al., 2011; López & Silva, 2009; Monereo, 1990).

Considerando lo que apuntan los estudios previos, la presente investigación persigue analizar el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía en la ciudad de São Luís-Maranhão (Brasil), a partir de sus niveles de satisfacción con respecto a: la infraestructura educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también el uso de las técnicas de estudio. Para ello, se diseñó e implementó un cuestionario dirigido a ese estudiantado, el cual será detallado en el próximo capítulo. La selección por el grado de Pedagogía tuvo como motivación la importancia histórica de este curso para la formación de los maestros en Brasil, además de configurarse como una de las principales formaciones universitarias ofrecidas en la actualidad, contando con aproximadamente 2300 cursos (presenciales y virtuales) y más de 280 mil estudiantes (INEP, 2016). De modo más específico, en São Luís, la formación en Pedagogía está presente en 49 instituciones, de las cuales seis ofertan la modalidad presencial.

1.1. El Curso de Pedagogía en Brasil

Se considera relevante exponer en ese apartado algunas informaciones sobre el contexto en lo cual se ha desarrollado el presente estudio, que es el Curso de Pedagogía en Brasil, más precisamente en São Luís-Maranhão, una ciudad ubicada en el nordeste de este país. El origen del curso de Pedagogía en Brasil está directamente relacionado con las Escuelas Normales (Brzezinski, 2002). Dichas instituciones eran espacios gerenciados por el Estado, que también podrían ser ofrecidos por iniciativa privada, ocupadas con la formación de profesionales para

el magisterio de las “primeras letras”⁸, formación que se daba inicialmente al nivel secundario⁹, siendo frecuentadas inicialmente por hombres. La presencia femenina¹⁰ se posibilitó muchos años después (Scheibe & Durli, 2011).

El Curso de Pedagogía fue creado a través del Decreto n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, el cual estableció la organización de la Facultad Nacional de Filosofía, que formaba parte de la Universidad de Brasil¹¹, y que estaba compuesta por cuatro secciones: Filosofía, Ciencias, Letras y Pedagogía, siendo la Didáctica considerada como sección especial.

Actualmente, el grado de Pedagogía se encuentra estructurado por medio de la Resolución n.º 1/2006, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para el Curso de Grado en Pedagogía – licenciatura, asegurando, entre otros aspectos, que la formación de los especialistas en educación en las áreas de administración, planificación, inspección, supervisión y orientación educativa puede ocurrir en el curso de Pedagogía, como también en los cursos de postgrado. En su artículo 4.º, formula los campos de actuación del pedagogo:

El curso de Licenciatura en Pedagogía se destina a la formación de profesores para ejercer funciones de magisterio en la Educación Infantil y en los años iniciales de la Educación Primaria, en los cursos de Educación Secundaria, en la modalidad Normal, de Educación Profesional en el área de servicios y apoyo escolar y en otras áreas en las que se prevean conocimientos pedagógicos. (CNE/CP, 2006, p. 2)

⁸ Consistía fundamentalmente en la enseñanza de la lectura, escrita, hacer cuentas y principios de la moral cristiana (Faria, 2003).

⁹ Solamente en 1996, con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) – n.º 9.394, esta formación pasó a ser ofrecida a nivel universitario (Gatti, 2010).

¹⁰ La participación de las mujeres en el magisterio de las Escuelas Normales pasó a ser vista como solución para la escasez de mano de obra y, también, porque esa actividad se parecía a la ejercida por ellas en el ambiente doméstico (Tanuri, 2000).

¹¹ Universidad creada en 1937 para constituirse como patrón universitario federal, compuesta por diversas facultades e institutos aislados (Brzezinski, 2002).

Según apuntan dichas DCN, este grado debe propiciar, entre otros aspectos, que el estudiantado sea capaz de: planear, ejecutar y evaluar las actividades educativas, así como relacionar los conocimientos provenientes de los diversos campos científicos (Historia, Sociología, Antropología, Psicología, Filosofía, Economía, entre otros) a los saberes educativos.

1.2. Algunos datos estadísticos del curso de Pedagogía

De acuerdo con los datos disponibles en INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Nacionales Anísio Teixeira), existían en Brasil, en el año de 2017, 1,684 titulaciones de Pedagogía en la modalidad presencial, que contaban con 714,345 estudiantes matriculados en instituciones públicas y privadas, con 126,114 concluyentes.

En lo que se refiere al número de títulos, los datos indican que la mayoría, 1,226 (73%) eran títulos de instituciones privadas, mientras 458 (27%) eran de instituciones públicas. Sobre el número de instituciones que ofrecen esa licenciatura en todo Brasil, se ha totalizado 1,903, siendo el 87% en instituciones privadas y el 13% en instituciones públicas. Esos números confirman el predominio de títulos e instituciones privadas que ofrecen la carrera de Pedagogía en Brasil. Esta situación también es similar en Maranhão, estado donde está ubicada la ciudad de São Luís, en el cual existían en 2017, 43 IES que tenían el grado de Pedagogía, siendo 4 públicas y 39 privadas. Sobre el número de títulos, se registró un total de 42 títulos, 25 públicos y 17 privados, totalizando 14,588 alumnos matriculados.

Es notable el número expresivo de instituciones y titulaciones universitarias que ofrecen el grado de Pedagogía en Brasil. Con todo, en São Luís los datos evidencian que ha disminuido el número de carreras en los últimos años. El Ministerio de la Educación informa que existen 11 títulos de Pedagogía en esta ciudad, sin embargo, efectivamente sólo seis están activos, dado que algunos se encuentran deshabilitados y otros en proceso de extinción.

2. Objetivos

El objetivo principal del presente estudio es evaluar el aprendizaje de estudiantes de cursos presenciales de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil). Para ello, se han formulado los objetivos específicos descritos a continuación:

- Establecer el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la infraestructura educativa.
- Determinar el nivel de satisfacción de los alumnos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar las técnicas de estudio empleadas por los estudiantes de Pedagogía.
- Analizar la relación entre dichas variables.
- Determinar si existen diferencias en función del género, la institución de educación superior y el curso de los estudiantes.
- Identificar el valor predictivo de la infraestructura y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la satisfacción general del alumnado.

3. Hipótesis

Como primera hipótesis de estudio, relacionada con el aprendizaje universitario, se considera que los estudiantes de Pedagogía emplean variadas técnicas de estudio al enfrentarse a una tarea de aprendizaje, de acuerdo con Rodríguez (2014) y Tuero et al. (2018).

La segunda hipótesis de partida plantea que la calidad de la infraestructura y del proceso de enseñanza-aprendizaje influyen directamente en la satisfacción de los estudiantes, como apuntan algunos trabajos (Ardi et al., 2012; Duque & Weeks, 2010; Zineldin et al., 2011).

Capítulo 5. Método

1. Datos de identificación

En este apartado se presentarán los datos personales de los participantes (edad, género, color o raza, lugar de nacimiento, facultad/universidad, período de estudio, turno, área de trabajo y vía de acceso) los cuales corresponden a su perfil sociodemográfico.

1.1. Participantes

La muestra que compone la presente investigación está formada por 560 alumnos de tres instituciones de educación superior que ofrecen el Curso de Pedagogía en la ciudad de São Luís-Maranhão (Brasil), las cuales son la Universidade Federal do Maranhão (UFMA), la Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) y la Faculdade Pitágoras (FP), del 1.º al 8.º período¹², de los turnos vespertino y nocturno, en la modalidad presencial. Es necesario señalar que, de las seis IES que actualmente poseen el grado de Pedagogía en esta ciudad, solo cuatro manifestaron su conformidad con la recogida de datos, a lo que se suma que una de ellas posee solamente dos clases, lo que no permitiría establecer unos análisis más efectivos. Cabe resaltar que las IES que se mostraron desfavorables a esta investigación lo hicieron por temer la valoración estudiantil con relación a sus servicios educativos, por entender que una posible evaluación negativa sería perjudicial a la imagen del centro educativo.

A continuación, se presentarán los estadísticos descriptivos de las variables que constituyeron el perfil sociodemográfico de los participantes. Como se muestra en la Tabla 4, los estudiantes partícipes de ese estudio fueron distribuidos de la siguiente forma: la mayoría procedía de la universidad pública federal, 235 (42%), seguida de 172 (30.7%) estudiantes que

¹² Un período de estudio corresponde a un semestre. Un año de estudio tiene dos semestres. En consecuencia, la carrera de Pedagogía en Brasil posee una duración de cuatro años de estudio.

cursaban estudios en la facultad privada y 153 (27.3%) en la universidad pública estatal.

Tabla 4

Descripción de los participantes en función de la variable institución de educación superior

Institución de educación superior	Frecuencia	Porcentaje
UFMA	235	42.0
FP	172	30.7
UEMA	153	27.3
Total	560	100.0

La edad de los participantes varió entre los 16 y 56 años ($M = 26.26$; $DT = 8.19$). Como se puede observar en la Figura 7, la mayor parte de la muestra estuvo concentrada en el grupo de 21 años.

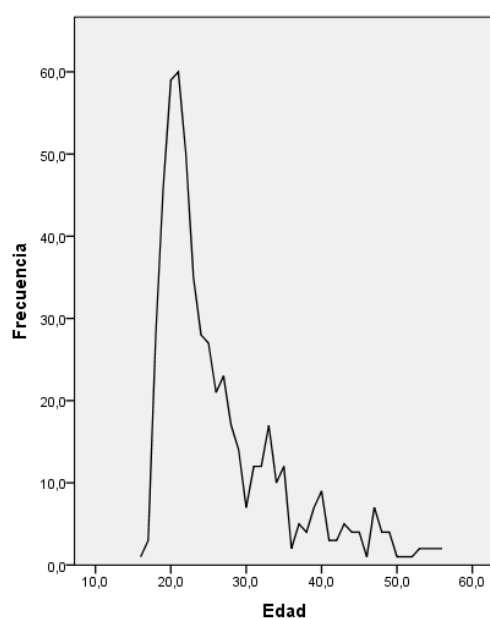


Figura 7. Distribución de los participantes en función de la variable edad.

Se ha hallado un predominio de estudiantes del género femenino, 506 (91.17%), mientras que el masculino ha sido representado por tan solo 49 alumnos (8.83%), como se verifica en la

Tabla 5

Descripción de los participantes en función de la variable género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	506	91.17
Masculino	49	8.83
Total	555	100.00

En lo que se refiere a la pertenencia étnico-racial¹³, como ilustra la Tabla 6, la población estudiantil participante es predominantemente negra (negros y mulatos), totalizando 423 (76.77%). Seguido por 111 alumnos (20.15%) que se declararon blancos, y una minoría 14 (2.54%) compuesta por amarillos y 3 (.54%) indígenas.

¹³ La clasificación étnico-racial empleada en Brasil es la formulada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y cuenta con cinco tipos principales: negro, mulato, blanco, indígena y amarillo. Sin embargo, debido al expresivo mestizaje de su gente, no se considera simple proceder a este tipo de clasificación, además por tratarse de una autodeclaración (IBGE, 2013; Paixão, 2007).

Tabla 6

Descripción de los participantes en función de la variable color/raza

Color/ Raza	Frecuencia	Porcentaje
Negra	106	19.24
Mulata	317	57.53
Blanca	111	20.15
Indígena	3	.54
Amarilla	14	2.54
Total	551	100.00

En cuanto al origen o lugar de nacimiento, la Tabla 7 indica que 390 (70.40%) participantes procedían de la capital, São Luís. Un total de 125 (22.56%) provenían de 65 ciudades de Maranhão, y solo 39 (7.04%) de otros estados brasileños.

Tabla 7

Descripción de los participantes en función de la variable lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
São Luís	390	70.40
Ciudades de Maranhão	125	22.56
Ciudades de otros estados brasileños	39	7.04
Total	554	100.00

La muestra ha estado formada, como se indica en la Tabla 8, por 81 alumnos (1.º período); 69 (2.º período); 66 (3.º período); 74 (4.º período); 57 (5.º período); 70 (6.º período), 59 (7.º período) y 84 (8.º período). Atendiendo al curso, 150 eran de primer curso (26.8%), 140 de segundo (25.0%), 127 de tercero (22.7%) y 143 de cuarto (25.5%).

Con respecto al turno de estudio, 322 (57.5%) estudiaban en el turno nocturno y 238 (42.5%) en el turno vespertino (ver Figura 8).

Tabla 8

Descripción de los participantes en función de la variable período o semestre

Período	Frecuencia	Porcentaje
1.º	81	14.5
2.º	69	12.3
3.º	66	11.8
4.º	74	13.2
5.º	57	10.2
6.º	70	12.5
7.º	59	10.5
8.º	84	15.0
Total	560	100.0

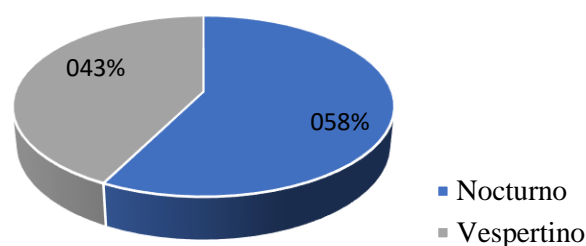


Figura 8. Distribución de los participantes en función de la variable turno.

Un total de 268 alumnos (50.2%) informaron que no trabajaban, mientras que 266 (49.8%) sí lo hacían. En la Tabla 9 se puede observar que, de los que están activos, 161 (30.1%) están insertos en el área de educación, seguido de 105 participantes (19.7%) que se dedican a las áreas más diversas: administrativa, comercio, seguridad y otras.

Tabla 9

Descripción de los participantes en función de la variable área de trabajo

Área de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Educación	161	30.1
Otras áreas	105	19.7
No trabajan	268	50.2
Total	534	100.0

Según muestra la Tabla 10, la principal vía de acceso a la IES para el alumnado participante ha sido el ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media), correspondiendo a 310 (55.66%) alumnos. La segunda gran vía para acceder a la universidad / facultad se dio por

medio del vestibular tradicional, 218 (39.14%) participantes. Solo 7 alumnos (1.26%) entraron por vestibular seriado y 22 (3.95%) tuvieron otro tipo de acceso (Fondo de Financiamiento Estudiantil, Educa Más¹⁴ o financiamiento ofrecido por la propia facultad).

Tabla 10

Descripción de los participantes en función de la variable vía de acceso

Vía de Acceso	Frecuencia	Porcentaje
ENEM	310	55.66
Vestibular tradicional	218	39.14
Vestibular seriado	7	1.26
Otra	22	3.95
Total	557	100.00

2. Instrumento

En este apartado se describirá el instrumento empleado para la recogida de los datos de los participantes, al igual que su fiabilidad y validez.

2.1. Cuestionario de satisfacción estudiantil y evaluación de las técnicas de estudio

En esta investigación se ha empleado un instrumento titulado *Cuestionario de satisfacción estudiantil y evaluación de las técnicas de estudio* (ver Anexo A), con 128 ítems agrupados en 9 categorías: 1) Infraestructura de Apoyo - Servicios Externos (4 ítems); 2) Infraestructura de Apoyo - Servicios Internos (17 ítems); 3) Recursos de la Biblioteca (10

¹⁴ El Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES) es un programa federal destinado a los estudiantes que tienen renta familiar mensual bruta por persona de hasta 3 salarios mínimos, viabilizando así que personas que no disponen de recursos financieros puedan acceder a un curso de nivel superior en una facultad privada. El Programa Educa Más concede becas de hasta un 70% de descuento a personas con baja renta comprobada, también en instituciones de enseñanza superior privadas.

ítems); 4) Instalaciones en la clase (8 ítems); 5) Recursos Tecnológicos (7 ítems); 6) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (17 ítems); 7) Lugar y condiciones de estudio (17 ítems); 8) Organización del estudio (15 ítems) y 9) Estrategias de aprendizaje (33 ítems). El cuestionario cuenta también con variables sociodemográficas: edad, género, color o raza, lugar de nacimiento, institución de enseñanza, período de estudio, turno, área de trabajo y forma de ingreso.

El instrumento mencionado anteriormente fue formulado a partir de una revisión de literatura sobre el tema, además de las respuestas dadas en un estudio piloto. Este está formado por dos partes inéditas (con respecto a la infraestructura educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje). Sobre el primer aspecto, el cuestionario está basado en las diversas instalaciones educativas apuntadas en diferentes trabajos (Ardi et al., 2012; Arif et al., 2013; Sayeda et al., 2010; Sojkin et al., 2012; Tsinidou et al., 2010). Referente al segundo aspecto, se fundamentó principalmente en los estudios de Bullón (2007), Butt y Rehman (2010), Herrera (2010), Devlin y Samarawickrema (2010) y Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011). El último apartado sobre las técnicas de estudio constituyó una adaptación al contexto brasileño del *Cuestionario de Técnicas de Estudio*, de Herrera y Gallardo (2006).

Para contestar los ítems formulados, los participantes tuvieron que evaluar su nivel de satisfacción a partir de una escala tipo *Likert* de cuatro puntos, que iba desde Totalmente insatisfecho (1) a Totalmente satisfecho (4), contando también con las opciones no conozco (NC) y no existe (NE). En relación con los ítems sobre frecuencia de ocurrencia, se han indicado desde la opción Nunca (1) hasta Siempre (4), también en una escala tipo *Likert* de cuatro puntos.

2.1.1. Características psicométricas

2.1.1.1. Fiabilidad

La consistencia interna del cuestionario adoptado en este estudio fue medida a través del coeficiente de fiabilidad *Alfa* de *Cronbach*. La fiabilidad recomendada es de al menos el .70. El coeficiente α de *Cronbach* que se obtuvo para dicho instrumento fue del .909, lo que indica una fiabilidad elevada (Raykov, 2007).

2.1.1.2. Validez

La validez de contenido del referido instrumento fue medida por medio de la técnica del juicio de expertos, procedimiento en el cual se recurre a especialistas en el tema para evaluar la idoneidad del contenido de los ítems con relación a las variables estudiadas. Participaron en este proceso 10 jueces del ámbito nacional (Brasil) e internacional (España), pertenecientes a diversas áreas del conocimiento (Psicología, Educación y Métodos de Investigación).

Para ello, se elaboró un escrito presentando informaciones sobre el presente estudio (ver Anexo B), junto con el cuestionario inicial (ver Anexo C), donde se debería responder en una escala de tipo *Likert* de 1 a 4, sobre la claridad y la pertinencia de los ítems, donde:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy totalmente de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Después de obtener los cuestionarios evaluados por los jueces, se procedió al análisis de la valoración de los ítems. Para ello, se siguieron las indicaciones de Barbero (2006) para la concordancia interjueces, esto es:

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.

- El percentil 50 (P_{50}) debía obtener valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual pretendía medir la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que, si la diferencia del percentil 75 (P_{75}) frente al percentil 25 (P_{25}) era igual a .0 o 1, el ítem se aceptaba y/o modifica ligeramente; si dicha diferencia se situaba entre 1 y 2, se revisaba y reformulaba el ítem; mientras que, si era superior a 2, se entendía que la dispersión era alta entre los juicios de los jueces, por lo que el ítem era rechazado.

En las Tablas 11 y 12 se presentan los resultados de las respuestas dadas por los jueces, así como también las decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario con respecto a la pertinencia y claridad, respectivamente. El instrumento, tras los análisis de los jueces, quedó como se integra en el Anexo D.

El ítem 3.5, tal y como se puede observar en las Tablas 11 y 12, obtuvo en la diferencia de percentiles ($P_{75} - P_{25}$) un valor 3.0, por lo que debería rechazarse según los criterios establecidos por Barbero (2006). No obstante, se optó por cambiar su redacción de “tamaño adecuado” a “tamaño del área de la biblioteca”.

Tabla 11

Media, mediana, moda, desviación estándar, percentiles 25-75 y decisión adoptada en la validez del contenido de los ítems del cuestionario relativo a la pertinencia de los mismos

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅₋₂₅	Decisión Adoptada
0	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
1.1	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
1.2	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
1.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
1.4	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.1	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.2	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.4	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.5	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

2.6	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.7	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.8	3.78	4.00	4	.441	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
2.9	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.10	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.11	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.12	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.13	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.14	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
2.15	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.16	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.17	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
3.1	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
3.2	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
3.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

3.4	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.5	2.80	3.50	4	1.398	1.00	3.50	4.00	3.00	Rechazar
3.6	3.20	4.00	4	1.229	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
3.7	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
3.8	3.30	4.00	4	1.252	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
3.9	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.10	3.50	4.00	4	.707	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.1	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.2	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
4.4	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.5	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.6	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.7	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.8	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

5.1	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.2	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
5.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
5.4	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.5	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.6	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.7	3.50	4.00	4	.850	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
6.1	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.2	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.3	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
6.4	3.80	4.00	4	.632	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.5	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.6	3.70	4.00	4	.949	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.7	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.8	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

6.9	3.70	4.00	4	.949	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.10	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.11	3.50	4.00	4	1.080	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
6.12	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.13	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
6.14	3.67	4.00	4	.707	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
6.15	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
6.16	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.17	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
7.1	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.2	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.3	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.4	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.5	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
7.6	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

7.7	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.8	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.9	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.10	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.11	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.12	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.13	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.14	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.15	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.16	3.67	4.00	4	.500	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.17	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.1	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.2	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.4	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

8.5	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.6	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.7	3.30	4.00	4	1.252	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
8.8	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.9	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.10	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.11	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.12	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.13	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.14	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.15	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.1	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.2	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.4	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

9.5	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.6	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.7	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.8	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.9	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.10	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.11	8.33	4.00	4	13.379	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.12	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.13	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.14	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.15	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.16	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.17	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.18	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.19	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

9.20	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.21	6.60	4.00	4	9.324	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.22	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.23	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.24	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.25	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.26	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.27	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
9.28	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
9.29	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.30	3.67	4.00	4	.707	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
9.31	3.56	4.00	4	1.014	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
9.32	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.33	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Tabla 12

Media, mediana, moda, desviación estándar, percentiles 25-75 y decisión adoptada en la validez del contenido de los ítems del cuestionario relativo a la claridad de los mismos

Ítem	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅₋₂₅	Decisión Adoptada
0	3.40	4.00	4	.843	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
1.1	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.2	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.3	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
1.4	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.1	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.2	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.3	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.4	3.30	3.50	4	.949	3.00	3.50	4.00	1.00	No modificar
2.5	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

2.6	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.7	3.60	4.00	4	.516	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.8	3.67	4.00	4	.500	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.9	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.10	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.11	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.12	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.13	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.14	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
2.15	3.30	4.00	4	1.059	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
2.16	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
2.17	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
3.1	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.2	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.3	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

3.4	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.5	2.70	3.00	4	1.337	1.00	3.00	4.00	3.00	Rechazar
3.6	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.7	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
3.8	3.10	3.50	4	1.197	2.50	3.50	4.00	1.50	Revisar y modificar
3.9	3.40	4.00	4	1.075	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
3.10	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.1	3.20	4.00	4	1.229	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
4.2	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.3	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.4	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.5	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
4.6	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.7	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
4.8	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

5.1	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.2	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
5.3	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.4	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.5	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.6	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
5.7	3.20	4.00	4	1.135	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y modificar
6.1	3.80	4.00	4	.632	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.2	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.4	3.50	4.00	4	1.080	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
6.5	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
6.6	3.33	4.00	4	1.118	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
6.7	3.80	4.00	4	.632	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.8	4.00	4.00	4	.000	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

6.9	3.70	4.00	4	.949	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.10	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
6.11	3.40	4.00	4	1.265	3.25	4.00	4.00	.75	No modificar
6.12	3.70	4.00	4	.949	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.13	3.30	4.00	4	1.252	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
6.14	3.44	4.00	4	.882	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
6.15	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
6.16	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
6.17	3.88	4.00	4	.354	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
7.1	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.2	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.3	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.4	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.5	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
7.6	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

7.7	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.8	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.9	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
7.10	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.11	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.12	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.13	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
7.14	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.15	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
7.16	3.22	4.00	4	1.093	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y modificar
7.17	3.40	4.00	4	1.075	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y modificar
8.1	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.2	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.4	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

8.5	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.6	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
8.7	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.8	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.9	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.10	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.11	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
8.12	3.40	4.00	4	.966	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.13	3.70	4.00	4	.483	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.14	3.60	4.00	4	.699	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
8.15	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.1	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.2	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.3	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.4	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

9.5	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.6	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.7	3.70	4.00	4	.675	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.8	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.9	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.10	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.11	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.12	3.50	4.00	4	.972	3.00	4.00	4.00	1.00	No modificar
9.13	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.14	3.67	4.00	4	.707	3.50	4.00	4.00	.50	No modificar
9.15	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.16	3.80	4.00	4	.422	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.17	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.18	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.19	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

9.20	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.21	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.22	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.23	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.24	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.25	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.26	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.27	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.28	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.29	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.30	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.31	3.89	4.00	4	.333	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar
9.32	3.60	4.00	4	.966	3.75	4.00	4.00	.25	No modificar
9.33	3.90	4.00	4	.316	4.00	4.00	4.00	.00	No modificar

2.1.1.3. Estudio piloto

Una vez asegurada la validez del contenido, se realizó una prueba piloto junto a quince estudiantes de la Carrera de Pedagogía de una institución de enseñanza superior con las mismas características necesarias para la muestra. Esta prueba permitió observar también el tiempo empleado para contestar a las preguntas, así como percibir dificultades de comprensión. En ese momento se recogieron las observaciones de los alumnos sobre algún término no entendido o redacción de algunos ítems, procediéndose a las debidas modificaciones descritas a continuación:

- En los datos personales, en el ítem Raza, se añadió la opción “amarilla”, pasando a: Negra, Mulata, Blanca, Indígena y Amarilla.
- Se cambió la redacción de “año que está cursando” a “período que está cursando”, por el hecho de ser este término más empleado por el alumnado.
- Fue sugerido añadir la opción “No Conozco” a los ítems sobre infraestructura educativa.
- En el ítem 2.13, se sustituyó “establecimientos de servicios gráficos” por “establecimientos con servicios gráficos”.
- En el ítem 3.4, la opción “ordenadores disponibles y actualizados”, pasó a “ordenadores actualizados”.
- En el ítem 4.2, en lugar de “disposición y condición del mobiliario”, se puso “Condición del mobiliario”.
- En los ítems 7.4 y 7.8 fueron añadidas la expresión “en caso afirmativo”, refiriéndose a las cuestiones anteriores.
- En el ítem 8.15 fue destacada en cursiva la expresión “por semana”.

En función de estas últimas modificaciones, el cuestionario definitivo empleado para la recogida de información se puede consultar en el Anexo A, indicado anteriormente.

3. Procedimiento

En este apartado se detalla el procedimiento adoptado para la recogida de datos, así como para el análisis estadístico de los mismos.

3.1. De recogida de datos

Inicialmente, este estudio fue sometido y aprobado por el Comité de Ética Brasileño en el parecer n.º 3.042.080. A partir de entonces, se realizaron visitas a las seis IES que ofrecen el Curso de Pedagogía en la ciudad de São Luís, presentando el proyecto del estudio (ver Anexo E), el cuestionario y aclarando las posibles dudas que pudiesen surgir. En las IES favorables a la realización de esta investigación, un representante legal firmó el *Término de Autorización* (ver Anexo F), en el cual informaba, entre otros aspectos, que en cualquier momento las instituciones podrían solicitar más información con respecto al estudio, autorizaban la divulgación de los datos para fines científicos/académicos, respetando el sigilo institucional y, además, que se les facilitarían los resultados solicitados.

Partiendo de la autorización institucional, se procedió a la recogida de los datos junto a los estudiantes, por medio del *Término de Consentimiento Libre y Esclarecido – TCLE* (ver Anexo G), en el cual los alumnos fueron previamente informados sobre el objetivo de la investigación y los procedimientos adoptados, consintiendo así su participación. Fueron informados de que se trataba de una participación anónima, voluntaria y sin compensación financiera. Además, se ha expuesto que esta investigación no provocaba ningún daño en la salud de los participantes y que los mismos eran conscientes que los resultados del referido estudio podrían ser publicados en medios científicos/académicos.

La recogida de los datos se inició en mayo y terminó en noviembre de 2018. Los cuestionarios fueron pasados antes o al principio de las clases, para evitar grandes interrupciones en la rutina, precedida por una breve explicación del instrumento. Los

participantes requirieron entre 12 y 22 minutos para contestar al cuestionario y firmar el término de consentimiento.

3.2. De análisis estadístico de datos

Para el análisis de los datos provenientes de la presente investigación se empleó el programa estadístico *IBM SPSS Statistics* versión 22. Para una mejor descripción de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica). Para la media y la desviación típica se atendió a las respuestas dadas considerando la escala tipo *Likert* de cuatro puntos. Asimismo, se empleó el análisis de frecuencias, mediante el estadístico *Chi*², para establecer si existían diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas en las respuestas a cada ítem del cuestionario según dicha escala de 1 a 4 puntos. También para las respuestas abiertas.

Antes de comenzar con los diferentes análisis estadísticos de tipo inferencial en función de los objetivos de investigación, se procedió a determinar si los datos cumplían el criterio de normalidad (distribución gaussiana) así como la homogeneidad de varianzas con la finalidad de implementar pruebas de análisis estadístico paramétricas o no paramétricas.

Para la determinación de la distribución normal de los datos se empleó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, obteniéndose en todos los ítems del cuestionario valores significativos, $p < .001$. Por lo tanto, no se cumplía la distribución gaussiana. Por otra parte, se calculó la homocedasticidad u homogeneidad de varianzas. En el caso de la variable independiente género se utilizó el estadístico de *Levene* con la prueba *t* para muestras independientes, no alcanzándose el nivel de significación, $p > .05$, mientras que para las variables institución de educación superior (IES) y curso se utilizó el Análisis de varianza. En estos dos últimos casos, esto es, con las variables IES y curso, tampoco se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. En consecuencia, sí se cumple la homogeneidad o igualdad de varianzas entre

los grupos de comparación.

A la luz de estos resultados, aunque algunos autores indican que cuando no se cumple la normalidad se han de emplear pruebas no paramétricas (Osborne, 2012), dados el tamaño de la muestra y que sí se cumple con el requisito de homogeneidad de varianzas, se emplearán pruebas de análisis estadístico paramétricas, en la dirección apuntada por diferentes autores (Norman, 2010; Warner, 2008).

Una vez justificado el uso de pruebas paramétricas, se utilizó el análisis de correlación de *Pearson* para establecer el nivel de relación entre la satisfacción del alumnado con la infraestructura educativa, la satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de estudio empleadas. Para la interpretación del nivel de correlación, se han de tener en cuenta los siguientes niveles: .01 - .19, correlación muy baja; .20 - .39, correlación baja; .40 - .69, correlación moderada; .70 - .89, correlación alta; .90 - .99, correlación muy alta (Schober, Boer, & Schwarte, 2018).

Se calculó la media de respuesta para cada uno de los bloques de ítems del cuestionario y, posteriormente, se llevaron a cabo tanto el análisis correlacional como el Anova.

Por su parte, se empleó el Análisis de varianza para el análisis en función de las variables género, IES y curso. El estadístico para las comparaciones *post-hoc* seleccionado fue la prueba de *Bonferroni*, dado que suele ser más estricto. También se calculó el tamaño del efecto, a través de la prueba *eta² parcial*, considerando los siguientes índices: $\eta^2_p = .01$ (efecto pequeño); $\eta^2_p = .06$ (efecto mediano); $\eta^2_p = .14$ (efecto grande) (Lakens, 2013).

También se empleó el análisis de regresión lineal por pasos con el objetivo de determinar el valor predictivo e incremental de la infraestructura así como del proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a la satisfacción general del alumnado. En este sentido, se calculó la media de los cinco bloques de contenidos del cuestionario relativos a Infraestructura, esto es, Infraestructura de apoyo (Servicios externos), Infraestructura de apoyo (Servicios

internos), Recursos de la biblioteca, Instalaciones del aula y Recursos tecnológicos. Esta sería una variable predictora, además del Proceso de enseñanza-aprendizaje. La Satisfacción general, variable dependiente, se calculó haciendo la media de los bloques de contenidos 1 a 6. En el primer análisis de regresión lineal se introdujo en el primer paso la Infraestructura y en el segundo el Proceso de enseñanza-aprendizaje. En el segundo, se invirtió el orden. Se atendió al valor de R^2 así como a los cambios en F .

Capítulo 6. Resultados

Introducción

En el presente capítulo se presentarán los resultados estadísticos hallados considerando los objetivos de investigación propuestos. De ese modo, cuenta con tres apartados iniciales que tratan sobre el nivel de satisfacción estudiantil en relación con la infraestructura educativa, el nivel de satisfacción con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de estudio adoptadas por los participantes. A continuación, se esboza un análisis relacionando los tres aspectos mencionados. Se continúa con la verificación de si existen diferencias significativas entre las variables género, IES y curso. Por último, se identifica si la infraestructura y/o el proceso de enseñanza-aprendizaje predicen la satisfacción general del alumnado.

1. Nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la infraestructura educativa

En la Tabla 13 se presentan los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes así como media y desviación típica) para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo relativa a los servicios externos. Al respecto, se ha de poner de manifiesto que la media y la desviación típica se han calculado atendiendo a la escala tipo *Likert* de 1 a 4 puntos (Totalmente insatisfecho, Poco satisfecho, Muy satisfecho y Totalmente satisfecho).

Tabla 13

Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo (servicios externos)

Infraestructura de apoyo (servicios externos)	No existe	No conozco	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Correos	280 (51.1%)	213 (38.9%)	12 (2.2%)	29 (5.3%)	11 (2.0%)	3 (.5%)	2.09 (.79)
Bancos/cajeros automáticos	41 (7.4%)	60 (10.8%)	48 (8.6%)	187 (33.6%)	164 (29.5%)	56 (10.1%)	2.50 (.84)
Papelería/librería	91 (16.4%)	82 (14.8%)	52 (9.4%)	154 (27.8%)	114 (20.6%)	61 (11.0%)	2.48 (.91)
Cantina/cafetería	5 (.9%)	13 (2.3%)	80 (14.4%)	238 (42.9%)	136 (24.5%)	83 (15.0%)	2.41 (.92)

Como se puede observar, la satisfacción más alta con los servicios externos tiene lugar con los Bancos/cajeros automáticos ($M = 2.50$, $DT = .84$), seguida por Papelería/librería ($M = 2.48$, $DT = .91$). Por su parte, el análisis de frecuencia de respuestas (de 1 a 4 puntos) fue significativo para todos los servicios externos, esto es, Correos, $Chi^2 = 26.091$, $p = .000$; Bancos/cajeros automáticos, $Chi^2 = 136.692$, $p = .000$; Papelería/librería, $Chi^2 = 71.882$, $p = .000$; y Cantina/cafetería, $Chi^2 = 121.689$, $p = .000$.

En la Tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo relativa a los servicios internos. De modo similar a la tabla

anterior, la media y la desviación típica se han calculado considerando la escala tipo *Likert* de 1 a 4 puntos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con la infraestructura de apoyo (servicios internos)

Infraestructura de apoyo (servicios internos)	No existe	No conozco	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Espacios para conferencias/auditorios	2 (.4%)	9 (1.6%)	48 (8.6%)	158 (28.4%)	215 (38.6%)	125 (22.4%)	2.76 (.90)
Alojamiento estudiantil	152 (27.3%)	251 (45.1%)	43 (7.7%)	73 (13.1%)	24 (4.3%)	14 (2.5%)	2.05 (.89)
Instalaciones deportivas	68 (12.5%)	224 (41.0%)	73 (13.4%)	109 (20.0%)	59 (10.8%)	13 (2.4%)	2.04 (.85)
Espacios comunes de convivencia y relajamiento	61 (11.1%)	96 (17.4%)	115 (20.8%)	156 (28.3%)	102 (18.5%)	22 (4.0%)	2.07 (.87)
Áreas verdes/jardines	27 (4.9%)	25 (4.5%)	84 (15.1%)	162 (29.2%)	167 (30.1%)	90 (16.2%)	2.52 (.97)
Aparcamiento	5 (.9%)	19 (3.4%)	82 (14.8%)	176 (31.8%)	193 (34.8%)	79 (14.3%)	2.50 (.92)
Comedor	39 (7.0%)	54 (9.7%)	71 (12.8%)	169 (30.5%)	151 (27.3%)	70 (12.6%)	2.47 (.92)

Cantina/Cafetería	3	16	123	200	138	66	2.27
	(.5%)	(2.9%)	(22.5%)	(36.6%)	(25.3%)	(12.1%)	(.95)
Limpieza de los espacios comunes	6	11	94	184	175	81	2.45
	(1.1%)	(2.0%)	(17.1%)	(33.4%)	(31.8%)	(14.7%)	(.95)
Cantidad de servicios	3	6	92	169	178	108	2.55
	(.5%)	(1.1%)	(16.5%)	(30.4%)	(32.0%)	(19.4%)	(.99)
Limpieza de los servicios	8	4	172	196	126	43	2.07
	(1.5%)	(.7%)	(31.3%)	(35.7%)	(23.0%)	(7.8%)	(.93)
Acceso al internet	7	19	135	192	142	55	2.22
	(1.3%)	(3.5%)	(24,5%)	(34.9%)	(25.8%)	(10.0%)	(.94)
Servicios gráficos (copia, encuadernación)	5	9	76	171	199	91	2.56
	(.9%)	(1.6%)	(13.8%)	(31.0%)	(36.1%)	(16.5%)	(.93)
Accesibilidad física (ascensor, rampa)	11	13	127	200	142	60	2.25
	(2.0%)	(2.4%)	(23.0%)	(36.2%)	(25.7%)	(10.8%)	(.94)
Defensoría	9	144	122	164	90	29	2.06
	(1.6%)	(25.8%)	(21.9%)	(29.4%)	(16.1%)	(5.2%)	(.89)
Condiciones de seguridad (salida de emergencia, extintores)	24	51	184	157	104	33	1.97
	(4.3%)	(9.2%)	(33.3%)	(28.4%)	(18.8%)	(6.0%)	(.93)
Servicio de vigilancia	14	33	213	174	90	32	1.88
	(2.5%)	(5.9%)	(38.3)	(31.3%)	(16.2%)	(5.8%)	(.91)

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la satisfacción más alta con los servicios internos tiene lugar con los Espacios para conferencias/auditorios ($M = 2.76$, $DT = .90$), seguida por los Servicios gráficos ($M = 2.56$, $DT = .93$). En contraste, la menor satisfacción de los participantes se encuentra con el Servicio de vigilancia ($M = 1.88$, $DT = .91$). Por su parte, el análisis de frecuencia de respuestas fue significativo para todos los servicios internos, esto es, Espacios para conferencias/auditorios, $Chi^2 = 106.879$, $p = .000$; Alojamiento estudiantil, $Chi^2 = 52.494$, $p = .000$; Instalaciones deportivas, $Chi^2 = 74.504$, $p = .000$; Espacios comunes de convivencia y relajamiento, $Chi^2 = 95.623$, $p = .000$; Áreas verdes/jardines, $Chi^2 = 48.006$, $p = .000$; Aparcamiento, $Chi^2 = 82.755$, $p = .000$; Comedor, $Chi^2 = 70.913$, $p = .000$; Cantina/Cafetería, $Chi^2 = 69.046$, $p = .000$; Limpieza de los espacios comunes, $Chi^2 = 64.337$, $p = .000$; Cantidad de los servicios, $Chi^2 = 40.737$, $p = .000$; Limpieza de los servicios, $Chi^2 = 101.547$, $p = .000$; Acceso al internet, $Chi^2 = 73.542$, $p = .000$; Servicios gráficos, $Chi^2 = 80.497$, $p = .000$; Accesibilidad física, $Chi^2 = 75.106$, $p = .000$; Defensoría, $Chi^2 = 95.948$, $p = .000$; Condiciones de seguridad, $Chi^2 = 111.205$, $p = .000$; y Servicio de vigilancia, $Chi^2 = 157.161$, $p = .000$.

En la Tabla 15 se exhiben los estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con los Recursos de la biblioteca.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con los Recursos de la biblioteca

Recursos de la biblioteca	No existe	No conozco	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Biblioteca física	1 (.2%)	8 (1.4%)	57 (10.2%)	166 (29.7%)	208 (37.3%)	118 (21.1%)	2.70 (.92)

Biblioteca	14	90	65	154	154	79	2.54
digital	(2.5%)	(16.2%)	(11.7%)	(27.7%)	(27.7%)	(14.2%)	(.94)
Fuentes documentales actualizadas	14	51	106	189	132	60	2.29
	(2.5%)	(9.2%)	(19.2%)	(34.2%)	(23.9%)	(10.9%)	(.94)
Ordenadores actualizados	7	39	127	198	124	64	2.24
	(1.3%)	(7.0%)	(22.7%)	(35.4%)	(22.2%)	(11.4%)	(.96)
Tamaño del área de la biblioteca	2	5	101	177	180	92	2.47
	(.4%)	(.9%)	(18.1%)	(31.8%)	(32.3)	(16.5%)	(.97)
Condición del mobiliario	2	18	125	223	136	49	2.20
	(.4%)	(3.3%)	(22.6%)	(40.3%)	(24.6%)	(8.9%)	(.90)
Iluminación	3	6	79	173	201	93	2.56
	(.5%)	(1.1%)	(14.2%)	(31.2%)	(36.2%)	(16.8%)	(.93)
Climatización	4	6	51	129	224	143	2.83
	(.7%)	(1.1%)	(9.2%)	(23.2%)	(40.2%)	(25.7%)	(.91)
Entorno acústico	8	18	74	164	204	85	2.56
	(1.4%)	(3.3%)	(13.4%)	(29.7%)	(36.9%)	(15.4%)	(.92)
Comodidades de las clases de estudio	8	28	93	191	155	81	2.43
	(1.4%)	(5.0%)	(16.7%)	(34.4%)	(27.9)	(14.6%)	(.95)

Como se verifica, el aspecto mejor evaluado fue la Climatización ($M = 2.83$, $DT = .91$), seguido de la Biblioteca física ($M = 2.70$, $DT = .92$). Con respecto al análisis de frecuencias,

fue significativo para todos los recursos de la biblioteca: Biblioteca física, $Chi^2 = 92.115$, $p = .000$; Biblioteca digital, $Chi^2 = 60.372$, $p = .000$; Fuentes documentales actualizadas, $Chi^2 = 71.366$, $p = .000$; Ordenadores actualizados, $Chi^2 = 70.275$, $p = .000$; Tamaño del área de la biblioteca, $Chi^2 = 49.229$, $p = .000$; Condición del mobiliario, $Chi^2 = 114.287$, $p = .000$; Iluminación, $Chi^2 = 78.322$, $p = .000$; Climatización, $Chi^2 = 110.163$, $p = .000$; Entorno acústico, $Chi^2 = 89.417$, $p = .000$; y Comodidades de las clases de estudio, $Chi^2 = 62.431$, $p = .000$.

Por su parte, la Tabla 16 muestra el nivel de satisfacción con respecto a las instalaciones del aula. El aspecto mejor calificado fue la Climatización ($M = 3.07$, $DT = .77$), seguido por el tamaño del aula ($M = 2.91$, $DT = .87$).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con las Instalaciones del aula

Instalaciones del aula	No existe	No conozco	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Tamaño del aula	0 (.0%)	1 (.2%)	40 (7.2%)	122 (21.8%)	244 (43.6%)	152 (27.2%)	2.91 (.87)
Condición del mobiliario	1 (.2%)	12 (2.1%)	59 (10.6%)	181 (32.4%)	211 (37.7%)	95 (17.0%)	2.62 (.89)
Iluminación	1 (.2%)	0 (.0%)	45 (8.1%)	107 (19.2%)	261 (46.9%)	143 (25.7%)	2.90 (.87)
Climatización	1 (.2%)	0 (.0%)	21 (3.8%)	87 (15.6%)	279 (50.1%)	169 (30.3%)	3.07 (.77)

Aislamiento del ruido externo	10 (1.8%)	13 (2.3%)	71 (12.7%)	175 (31.4%)	195 (34.9%)	94 (16.8%)	2.58 (.92)
Recursos audiovisuales	8 (1.4%)	15 (2.7%)	76 (13.6%)	192 (34.3%)	199 (35.6%)	69 (12.3%)	2.48 (.89)
Número de alumnos por clase	1 (.2%)	4 (.7%)	56 (10.1%)	122 (22.0%)	254 (45.8%)	117 (21.1%)	2.78 (.89)
Limpieza	2 (.4%)	1 (.2%)	52 (9.3%)	135 (24.2%)	231 (41.5%)	136 (24.4%)	2.81 (.91)

El análisis de frecuencias resultó significativo para todos los ítems de este bloque, esto es, Tamaño del aula, $Chi^2 = 152.566$, $p = .000$; Condición del mobiliario, $Chi^2 = 111.788$, $p = .000$; Iluminación, $Chi^2 = 178.129$, $p = .000$; Climatización, $Chi^2 = 267.108$, $p = .000$; Aislamiento del ruido externo, $Chi^2 = 82.024$, $p = .000$; Recursos audiovisuales, $Chi^2 = 113.269$, $p = .000$; Número de alumnos por clase, $Chi^2 = 152.093$, $p = .000$; y Limpieza, $Chi^2 = 115.935$, $p = .000$.

A continuación, se exponen los datos referentes al nivel de satisfacción con los recursos tecnológicos (ver Tabla 17). Los alumnos manifestaron mayor satisfacción con la Página web de la universidad/facultad ($M = 2.71$, $DT = .93$), seguido de los Recursos audiovisuales ($M = 2.34$, $DT = .87$).

Tabla 17

Estadísticos descriptivos para el nivel de satisfacción con los Recursos tecnológicos

Recursos tecnológicos	No existe	No conozco	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Laboratorios de informática	3 (.5%)	85 (15.2%)	116 (20.8%)	154 (27.5%)	130 (23.3%)	71 (12.7%)	2.33 (1.00)
Recursos audiovisuales	3 (.5%)	46 (8.2%)	90 (16.1%)	201 (36.0%)	170 (30.5%)	48 (8.6%)	2.34 (.87)
Acceso inalámbrico a internet	7 (1.3%)	16 (2.9%)	178 (32.0%)	195 (35.1%)	115 (20.7%)	45 (8.1%)	2.05 (.94)
Velocidad de conexión a internet	9 (1.6%)	16 (2.9%)	221 (39.5%)	192 (34.3%)	88 (15.7%)	33 (5.9%)	1.87 (.90)
Actualización de los softwares en los ordenadores	4 (.7%)	81 (14.6%)	152 (27.3%)	185 (33.3%)	101 (18.2%)	33 (5.9%)	2.03 (.90)
Espacios para videoconferencia	28 (5.0%)	192 (34.5%)	102 (18.3%)	121 (21.8%)	86 (15.5%)	27 (4.9%)	2.11 (.93)
Página web de la universidad/facultad	8 (1.5%)	7 (1.3%)	65 (12.4%)	121 (23.1%)	215 (41.0%)	108 (20.6%)	2.71 (.93)

El análisis de frecuencias reveló significatividad para todos los ítems de la dimensión Recursos tecnológicos, esto es, Laboratorios de Informática, $Chi^2 = 31.021$, $p = .000$; Recursos audiovisuales, $Chi^2 = 117.365$, $p = .000$; Acceso inalámbrico a internet, $Chi^2 = 104.591$, $p = .000$; Velocidad de conexión a internet, $Chi^2 = 174.150$, $p = .000$; Actualización de los

softwares en los ordenadores, $Chi^2 = 111.752$, $p = .000$; Espacios para videoconferencias $Chi^2 = 58.881$, $p = .000$; y Página web de la universidad/facultad, $Chi^2 = 94.183$, $p = .000$.

2. Nivel de satisfacción de los alumnos con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

Como se verifica en la Tabla 18 con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el factor que más influye en la satisfacción estudiantil es la Comunicación con los profesores en clase ($M = 2.91$, $DT = .73$), seguido por el Dominio del contenido ($M = 2.88$, $DT = .73$) y el Nivel de exigencia académica ($M = 2.88$, $DT = .79$).

Tabla 18

Nivel de satisfacción de los alumnos respecto al Proceso de enseñanza-aprendizaje

Proceso de enseñanza-aprendizaje	Totalmente insatisfecho	Poco satisfecho	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho	Media (DT)
Metodologías de enseñanza	26 (4.7%)	228 (40.9%)	250 (44.9%)	53 (9.5%)	2.59 (.72)
Contenidos teóricos	15 (2.7%)	144 (25.9%)	306 (54.9%)	92 (16.5%)	2.85 (.71)
Contenidos prácticos	55 (9.9%)	235 (42.5%)	198 (35.8%)	65 (11.8%)	2.49 (.82)
Dominio del contenido	15 (2.7%)	139 (25.1%)	295 (53.2%)	105 (19.0%)	2.88 (.73)
Puntualidad de los docentes	3.5 (6.3%)	155 (27.9%)	280 (50.4%)	86 (15.5%)	2.75 (.78)
Evaluación	36	208	243	67	2.61

periódica del	(6.5%)	(37.5%)	(43.9%)	(12.1%)	(.78)
trabajo					
estudiantil					
Procedimientos					
y criterios de	43	186	260	68	2.63
evaluación	(7.7%)	(33.4%)	(46.7%)	(12.2%)	(.79)
adoptados					
Espacios					
adecuados para	50	206	238	64	2.56
el desarrollo de	(9.0%)	(36.9%)	(42.7%)	(11.5%)	(.80)
clases teóricas y					
prácticas					
Recursos	37	218	220	78	2.61
pedagógicos	(6.7%)	(39.4%)	(39.8%)	(14.1%)	(.80)
Comunicación					
con los	20	115	311	109	2.91
profesores en	(3.6%)	(20.7%)	(56.0%)	(19.6%)	(.73)
clase					
Desarrollo del					
aprendizaje	16	153	293	95	2.83
autónomo del	(2.9%)	(27.5%)	(52.6%)	(17.1%)	(.73)
alumno					
Nivel de	28	128	279	120	2.88
exigencia	(5.0%)	(23.1%)	(50.3%)	(21.6%)	(.79)

académica					
Prácticas de los	47	214	234	61	2.55
cursos	(8.5%)	(38.5%)	(42.1%)	(11.0%)	(.79)
Actuación en los					
campos de	48	201	229	70	2.58
práctica	(8.8%)	(36.7%)	(41.8%)	(12.8%)	(.82)
Actividades	42	161	244	107	2.75
extracurriculares	(7.6%)	(29.1%)	(44.0%)	(19.3%)	(.85)
El proceso					
formativo se					
vincula al	33	166	260	92	2.74
contexto local y	(6.0%)	(30.1%)	(47.2%)	(16.7%)	(.80)
nacional					
Vinculación de					
las					
competencias	30	160	267	98	2.78
adquiridas a la	(5.4%)	(28.8%)	(48.1%)	(17.7%)	(.79)
inserción					
profesional					

Con respecto al análisis de frecuencias, se presenta significativo para todos los ítems del Proceso de enseñanza-aprendizaje, como se puede verificar en: Metodologías de enseñanza, $Chi^2 = 290.174, p = .000$; Contenidos teóricos, $Chi^2 = 326.741, p = .000$; Contenidos prácticos, $Chi^2 = 182.472, p = .000$; Dominio del Contenido, $Chi^2 = 295.069, p = .000$; Puntualidad de los Docentes, $Chi^2 = 242.892, p = .000$; Evaluación periódica del trabajo estudiantil, $Chi^2 =$

226.491, $p = .000$; Procedimientos y criterios de evaluación adoptados, $Chi^2 = 223.388$, $p = .000$; Espacios adecuados para el desarrollo de clases teóricas y prácticas, $Chi^2 = 199.534$, $p = .000$; Recursos pedagógicos, $Chi^2 = 194.754$, $p = .000$; Comunicación con los profesores, $Chi^2 = 325.915$, $p = .000$; Desarrollo del aprendizaje autónomo del alumno, $Chi^2 = 294.268$, $p = .000$; Nivel de exigencia académica, $Chi^2 = 233.533$, $p = .000$; Prácticas de los cursos, $Chi^2 = 210.058$, $p = .000$; Actuación en los campos de práctica, $Chi^2 = 182.263$, $p = .000$; Actividades extracurriculares, $Chi^2 = 158.419$, $p = .000$; El proceso formativo se vincula al contexto local y nacional, $Chi^2 = 209.138$, $p = .000$; y Vinculación de las competencias adquiridas a la inserción profesional, $Chi^2 = 219.004$, $p = .000$.

3. Técnicas de estudio empleadas

La Tabla 19 apunta los elementos relativos al Lugar y condiciones de estudio considerando la frecuencia de ocurrencia (Nunca, A veces, Frecuentemente y Siempre). Los resultados encontrados indican que los alumnos suelen Disponer de ordenador en su lugar de estudio ($M = 3.00$, $DT = 1.15$), seguido de que Disfrutan de una temperatura agradable en su lugar de estudio ($M = 2.86$, $DT = .90$).

Tabla 19

Estadísticos descriptivos para el Lugar y condiciones de estudio

Lugar y condiciones de estudio	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Media (DT)
Estudio en mi habitación	52 (9.5%)	170 (30.9%)	165 (30.0%)	163 (29.6%)	2.79 (.97)

Estudio en el salón de mi casa	124 (22.5%)	214 (38.8%)	146 (26.4%)	68 (12.3%)	2.28 (.94)
Estudio en otra habitación de mi casa	170 (32.3%)	203 (38.5%)	85 (16.1%)	69 (13.1%)	2.10 (.99)
Estudio en la biblioteca	162 (29.5%)	311 (56.5%)	60 (10.9%)	17 (3.1%)	1.87 (.71)
Estudio en la casa de un compañero/a o amigo/a	302 (54.8%)	202 (36.7%)	34 (6.2%)	13 (2.4%)	1.56 (.71)
El lugar donde estudias ¿lo compartes con alguien?	321 (59.8%)	140 (26.1%)	46 (8.6%)	30 (5.6%)	1.60 (.86)
Tengo ordenador en mi lugar habitual de estudio	89 (16.0%)	98 (17.6%)	88 (15.8%)	281 (50.5%)	3.00 (1.15)
Me gusta	152	172	88	140	2.39

estudiar cerca	(27.5%)	(31.2%)	(15.9%)	(25.4%)	(1.13)
de la ventana					
Estudio con luz					
artificial (flexo	193	144	116	101	2.22
o lámpara)	(34.8%)	(26.0%)	(20.9%)	(18.2%)	(1.11)
En mi lugar de					
estudio hace					
una	28	183	175	166	2.86
temperatura	(5.1%)	(33.2%)	(31.7%)	(30.1%)	(.90)
agradable					
El lugar donde					
estudio es	144	268	93	45	2.07
ruidoso	(26.2%)	(48.7%)	(16.9%)	(8.2%)	(.86)
Estudio viendo					
o escuchando	350	146	35	20	1.50
la televisión	(63.5%)	(26.5%)	(6.4%)	(3.6)	(.77)
Estudio					
escuchando	305	132	46	34	1.63
música	(59.0%)	(25.5%)	(8.9%)	(6.6%)	(.89)
Con frecuencia					
estudio en	216	220	58	35	1.83
posiciones	(40.8%)	(41.6%)	(11.0%)	(6.6)	(.86)
corporales, por					

ej. tumbado,
que no facilitan
mi
concentración

En lo que concierne al análisis de frecuencias, se presenta significativo para todos los ítems de este bloque, como se puede verificar en: Estudio en mi habitación, $Chi^2 = 71.076$, $p = .000$; Estudio en el salón de mi casa, $Chi^2 = 79.246$, $p = .000$; Estudio en otra habitación de mi casa, $Chi^2 = 96.112$, $p = .000$; Estudio en la biblioteca, $Chi^2 = 372.575$, $p = .000$; Estudio en la casa de un compañero/a o amigo/a, $Chi^2 = 416.935$, $p = .000$; El lugar donde estudias ¿lo compartes con alguien?, $Chi^2 = 398.993$, $p = .000$; Tengo ordenador en mi lugar habitual de estudio, $Chi^2 = 193.856$, $p = .000$; Me gusta estudiar cerca de la ventana, $Chi^2 = 27.942$, $p = .000$, Estudio con luz artificial (flexo o lámpara), $Chi^2 = 35.473$, $p = .000$; En mi lugar de estudio hace una temperatura agradable, $Chi^2 = 117.957$, $p = .000$; El lugar donde estudio es ruidoso, $Chi^2 = 200.793$, $p = .000$; Estudio viendo o escuchando la televisión, $Chi^2 = 504.833$, $p = .000$; Estudio escuchando música, $Chi^2 = 362.853$, $p = .000$; y Con frecuencia estudio en posiciones corporales, por ejemplo, tumbado, que no facilitan mi concentración, $Chi^2 = 224.459$, $p = .000$.

La Tabla 20 presenta los estadísticos descriptivos para la frecuencia de ocurrencia del Lugar donde se estudia. Los resultados hallados indican que el lugar donde más se estudia es en casa, más específicamente en la cocina (49.3%), seguido por la terraza (14.2%). El análisis de frecuencias resultó significativo, $Chi^2 = 371.504$, $p = .000$.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos para Lugar donde se estudia

Lugar de estudio	Frecuencias (y porcentajes)
Cocina	139 (49.3%)
Terraza	40 (14.2%)
Comedor	18 (6.4%)
Salón	16 (5.7%)
Jardín	15 (5.3%)
Despacho	25 (8.9%)
Habitación	26 (9.2%)
Garaje	3 (1.1%)

Los estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) referentes a Con quién se comparte el lugar de estudio se exponen en la Tabla 21. Como se puede verificar, las personas con quien más se comparte el ambiente de estudio son los hermanos (35.4%), seguido de compañeros de clase y amigos (25.7%). El análisis de frecuencias se muestra significativo,

$Chi^2 = 309.269, p = .000.$

Tabla 21

Estadísticos descriptivos para Persona con la que se comparte el lugar de estudio

Persona con la que se comparte el lugar de estudio	Frecuencias (y porcentajes)
Hermanos	62 (35.4%)
Padres	4 (2.3%)
Parejas	10 (5.7%)
Hijos	12 (6.9%)
Otros de la familia	15 (8.6%)
Compañeros de clase y amigos	45 (25.7%)
Diferentes miembros de la familia	14 (8.0%)
Hijos y otros	5 (2.9%)
Familia y amigos	8 (4.6%)

En la Tabla 22 se integran los resultados referentes al Tipo de música que más se utiliza para concentrarse durante el estudio. Se halló que la Música animada (*Upbeat*) es la que más se escucha (30.9%), seguida de Música brasileña (16.6%). Se hallaron diferencias estadísticamente significativas, $Chi^2 = 402.536$, $p = .000$.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos para el Tipo de música que más se emplea para concentrarse durante el estudio

Tipo de música que más se concentra para estudiar	Frecuencias (y porcentajes)
Clásica y Étnica	28 (15.5%)
Rock	9 (5.0%)
Música brasileña ligera	6 (3.3%)
Música brasileña	30 (16.6%)
Electrónica	1 (.6%)
Americana	12 (6.6%)
Alternativa	3 (1.7%)

Afroamericana	1
	(.6%)
Pop	6
	(3.3%)
Música animada (<i>Upbeat</i>)	56
	(30.9%)
Música Brasileña y <i>Upbeat</i>	4
	(2.2%)
Música Brasileña ligera y <i>Upbeat</i>	2
	(1.1%)
Rock y Música Brasileña	3
	(1.7%)
Clásica y Étnica y <i>Upbeat</i>	4
	(2.2%)
Afroamericana y Pop	1
	(.6%)
Música Brasileña ligera y Música Brasileña	2
	(1.1%)
Electrónica y Pop	1
	(.6%)
Alternativa y Pop	1
	(.6%)
Clásica y Étnica, Americana y Pop	1
	(.6%)

Otros tipos	10
	(5.5%)

En la Tabla 23 se presentan los resultados de los análisis estadísticos implementados respecto a la Organización del estudio. Los datos obtenidos revelaron que los participantes suelen Planificar los contenidos de estudio ($M = 2.67$, $DT = .91$), seguido de Comienzo a estudiar desde el principio del curso ($M = 2.59$, $DT = .99$) y Cuando estudio suelo estar cansado ($M = 2.59$, $DT = .89$).

Tabla 23

Estadísticos descriptivos para la Organización del estudio

Organización del estudio	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Media (DT)
Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio	82 (14.8%)	228 (41.1%)	150 (27.0%)	95 (17.1%)	2.46 (.94)
¿Cumple con la planificación realizada?	71 (12.9%)	289 (52.4%)	147 (26.6%)	45 (8.2%)	2.30 (.79)
Planifico también los contenidos que	55 (9.9%)	190 (34.2%)	193 (34.7%)	118 (21.2%)	2.67 (.91)

voy a estudiar					
¿Cumples con la planificación de contenidos?	58 (10.5%)	262 (47.5%)	170 (30.8%)	62 (11.2%)	2.42 (.82)
Confecciono un calendario de estudio en el que indico los días y las horas					
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas más fáciles	126 (22.8%)	232 (42.0%)	129 (23.3%)	66 (11.9%)	2.24 (.93)
A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas de mayor dificultad					
Comienzo a estudiar desde el principio del curso	83 (15.0%)	184 (33.3%)	163 (29.5%)	123 (22.2%)	2.59 (.99)

Estudio sólo					
cuando se	181	233	92	40	1.98
acercan los	(33.2%)	(42.7%)	(16.8%)	(7.3%)	(.89)
exámenes					
En el tiempo					
que dedico al					
estudio me	91	233	139	92	2.41
preparo todas	(16.4%)	(42.0%)	(25.0%)	(16.6%)	(.95)
las asignaturas					
por igual					
Voy estudiando					
cada asignatura					
en función de	103	219	161	72	2.36
su fecha de	(18.6%)	(39.5%)	(29.0%)	(13%)	(.92)
examen					
Cuando estudio					
suelo estar	41	250	147	110	2.59
cansado	(7.5%)	(45.6%)	(26.8%)	(20.1%)	(.89)
Desvío mi					
atención					
fácilmente	58	249	116	84	2.44
cuando estoy	(11.4%)	(49.1%)	(22.9%)	(16.6%)	(.89)
estudiando					

Se observaron diferencias significativas entre los ítems de este bloque, como se verifica en: Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio, $Chi^2 = 95.328, p = .000$; ¿Cumples con la planificación realizada?, $Chi^2 = 261.014, p = .000$; Planifico también los contenidos que voy a estudiar, $Chi^2 = 93.626, p = .000$; ¿Cumples con la planificación de contenidos?, $Chi^2 = 207.072, p = .000$; Confecciono un calendario de estudio en el que indico los días y las horas, $Chi^2 = 161.582, p = .000$; A la hora de estudiar comienzo por asignaturas más fáciles, $Chi^2 = 103.036, p = .000$; A la hora de estudiar comienzo por las asignaturas de mayor dificultad, $Chi^2 = 94.365, p = .000$; Estudio sólo cuando se acercan los exámenes, $Chi^2 = 165.458, p = .000$; En el tiempo que dedico al estudio me preparo todas las asignaturas por igual, $Chi^2 = 96.207, p = .000$; Voy estudiando cada asignatura en función de su fecha de examen, $Chi^2 = 91.306, p = .000$; Cuando estudio suelo estar cansado, $Chi^2 = 166.526, p = .000$; y Desvío mi atención fácilmente cuando estoy estudiando, $Chi^2 = 170.531, p = .000$.

Seguidamente, se muestran los estadísticos implementados con relación a la dimensión Días de estudio (ver Tabla 24). El resultado encontrado desvela que los estudiantes suelen dedicarse a los estudios de lunes a viernes (36.3%), con apenas diferencias respecto a los que afirman estudiar todos los días de la semana (35.1%). En este caso, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, $Chi^2 = 5.605, p = .061$.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos para Días de estudio

Días de estudio	Frecuencias (y porcentajes)
De lunes a viernes	197 (36.3%)

Fin de semana	155
	(28.6%)
Todos los días	190
	(35.1%)

En la Tabla 25 se exponen las frecuencias y porcentajes referentes al número de horas de estudio semanal informadas por los participantes. El 54.1% afirman estudiar hasta 4 horas a la semana. El mínimo de horas semanales de estudio fue de 1 y el máximo de 40, con una media de 7.19 horas a la semana ($DT = 6.99$). Las frecuencias halladas no son estadísticamente significativas, $Chi^2 = 3.369$, $p = .066$.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos para Número de horas por semana que dedicas al estudio

Horas en las cuales estudia (por semana)	Frecuencias (y porcentajes)
Hasta 4 horas	270 (54.1%)
Más de 4 horas	229 (45.9%)

Continuando con este apartado, en la Tabla 26 se presentan los estadísticos descriptivos relativos a las Estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado durante el estudio. Los resultados informan que los estudiantes suelen Repasar el examen antes de entregar al profesor ($M = 3.38$, $DT = .83$), seguido de Tomo apuntes de las explicaciones de los profesores/as ($M = 3.23$, $DT = .83$) y de Subrayo el material de estudio ($M = 3.23$, $DT = .82$).

Tabla 26

Estadísticos descriptivos para las Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre	Media (DT)
Memorizo los apuntes para el día del examen	120 (21.6%)	242 (43.6%)	132 (23.8%)	61 (11.0%)	2.24 (.91)
Suelo recordar lo estudiado después del examen	37 (6.7%)	215 (38.7%)	212 (38.2%)	91 (16.4%)	2.64 (.83)
Tomo apuntes de las explicaciones de los profesores/as	16 (2.9%)	95 (17.1%)	186 (33.5%)	258 (46.5%)	3.23 (.83)
Fotocopio los apuntes de algún compañero o compañera	176 (31.9%)	211 (38.2%)	100 (18.1%)	65 (11.8%)	2.09 (.98)
Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a	83 (15.0%)	265 (48.0%)	127 (23.0%)	77 (13.9%)	2.35 (.90)
Amplió la	67	266	126	71	2.37

información con	(12.6%)	(50.2%)	(23.8%)	(13.4%)	(.87)
bibliografía					
complementaria					
Tengo					
dificultades en					
seguir las	135	345	51	19	1.91
explicaciones del	(24.5%)	(62.7%)	(9.3%)	(3.5%)	(.68)
profesor/a en					
clase					
Cuando estudio					
relaciono los	21	181	237	114	2.80
contenidos de la	(3.8%)	(32.7%)	(42.9%)	(20.6%)	(.80)
materia con otras					
asignaturas					
Antes de estudiar					
en profundidad	28	202	196	123	2.75
suelo hacer una	(5.1%)	(36.8%)	(35.7%)	(22.4%)	(.85)
lectura superficial					
Considero la					
realización de	411	91	35	14	1.36
trabajos una	(74.6%)	(16.5%)	(6.4%)	(2.5%)	(.71)
pérdida de tiempo					
Me siento más	73	246	108	125	2.51
cómodo	(13.2%)	(44.6%)	(19.6%)	(22.6%)	(.98)

realizando los					
trabajos de forma					
individual					
Cuando tengo					
dudas suelo	38	249	166	97	2.58
preguntárselas al	(6.9%)	(45.3%)	(30.2%)	(17.6%)	(.85)
profesor/a					
Cuando estudio					
dispongo de toda					
la información y	23	289	152	85	2.54
materiales	(4.2%)	(52.6%)	(27.7%)	(15.5%)	(.80)
necesarios					
Repaso los					
apuntes	23	252	193	85	2.61
frecuentemente	(4.2%)	(45.6%)	(34.9%)	(15.4%)	(.79)
Subrayo el					
material de	14	98	186	257	3.23
estudio	(2.5%)	(17.7%)	(33.5%)	(46.3%)	(.82)
Hago esquemas					
del material a	34	185	183	153	2.82
estudiar	(6.1%)	(33.3%)	(33.0%)	(27.6%)	(.90)
En la realización					
de esquemas	63	241	165	84	2.48
utilizo muchas	(11.4%)	(43.6%)	(29.8%)	(15.2%)	(.88)

palabras					
Realizo un					
resumen de cada	52	242	155	103	2.56
uno de los temas	(9.4%)	(43.8%)	(28.1%)	(18.7%)	(.89)
a estudiar					
Para realizar los					
esquemas copio	35	204	188	120	2.71
frases de los	(6.4%)	(37.3%)	(34.4%)	(21.9%)	(.87)
apuntes, libros,					
materiales...					
Hago mapas					
conceptuales de					
los temas de cada	135	252	100	64	2.16
una de las	(24.5%)	(45.7%)	(18.1%)	(11.6%)	(.92)
materias para					
estudiar					
posteriormente					
Los términos que					
no entiendo suelo	24	109	172	247	3.16
consultarlos en un	(4.3%)	(19.7%)	(31.2%)	(44.7%)	(.89)
diccionario,					
enciclopedia...					
Mi forma de	74	190	173	107	2.57
estudiar cambia si	(13.6%)	(34.9%)	(31.8%)	(19.7%)	(.95)

el examen de una asignatura es tipo <i>test</i> o de desarrollo					
Cuando estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen	41 (7.4%)	178 (32.3%)	176 (31.9%)	156 (28.3%)	2.81 (.93)
El día anterior al examen lo dedico a repasar	21 (3.8%)	121 (22.2%)	203 (37.2%)	201 (36.8%)	3.07 (.86)
La noche anterior al examen suelo dormir poco	122 (22.1%)	205 (37.1%)	121 (21.9%)	104 (18.8%)	2.37 (1.02)
Cuando tengo un examen me pongo nervioso/a	73 (13.3%)	188 (34.3%)	130 (23.7%)	157 (28.6%)	2.67 (1.02)
Cuando realizo un examen comienzo por la primera pregunta sin leer el resto	218 (39.6%)	185 (33.6%)	76 (13.8%)	72 (13.1%)	2.00 (1.02)

Repaso el examen					
antes de	14	84	127	323	3.38
entregarlo al	(2.6%)	(15.3%)	(23.2%)	(58.9%)	(.83)
profesor/a					
Al salir de un					
examen					
compruebo con	44	163	152	192	2.89
los apuntes las	(8.0%)	(29.6%)	(27.6%)	(34.8%)	(.97)
respuestas que he					
dado					
Considero que las					
calificaciones					
obtenidas están	19	122	197	212	3.09
en función de mi	(3.5%)	(22.2%)	(35.8%)	(38.5%)	(.85)
estudio y esfuerzo					
Estoy satisfecho/a					
con mi	45	161	218	130	2.78
rendimiento	(8.1%)	(29.1%)	(39.4%)	(23.5%)	(.89)
académico					

Los análisis de frecuencias fueron significativos en todos los ítems de este bloque, o sea, Memorizo los apuntes para el día del examen, $Chi^2 = 123.263, p = .000$; Suelo recordar lo estudiado después del examen, $Chi^2 = 171.623, p = .000$; Tomo apuntes de las explicaciones de los profesores/as, $Chi^2 = 240.971, p = .000$; Fotocopio los apuntes de algún compañero o

compañera, $Chi^2 = 98.159, p = .000$; Cuando tomo apuntes copio al pie de la letra lo que dice el profesor/a, $Chi^2 = 166.638, p = .000$; Amplió la información con bibliografía complementaria, $Chi^2 = 195.751, p = .000$; Tengo dificultades en seguir las explicaciones del profesor/a en clase, $Chi^2 = 469.724, p = .000$; Cuando estudio relaciono el contenido de la materia con otras asignaturas, $Chi^2 = 187.448, p = .000$; Antes de estudiar en profundidad suelo hacer una lectura superficial, $Chi^2 = 144.137, p = .000$; Considero la realización de trabajo una pérdida de tiempo, $Chi^2 = 745.719, p = .000$; Me siento más cómodo/a realizando los trabajos de forma individual. $Chi^2 = 122.884, p = .000$; Cuando tengo dudas suelo preguntárselas al profesor/a, $Chi^2 = 180.255, p = .000$; Cuando estudio dispongo de toda la información y materiales necesarios, $Chi^2 = 284.362, p = .000$; Repaso los apuntes frecuentemente, $Chi^2 = 231.831, p = .000$; Subrayo el material de estudio, $Chi^2 = 241.000, p = .000$; Hago esquemas del material a estudiar, $Chi^2 = 110.074, p = .000$; En la realización de esquemas utilizo muchas palabras, $Chi^2 = 143.788, p = .000$; Realizo un esquema de cada uno de los temas a estudiar, $Chi^2 = 142.942, p = .000$; Para realizar los esquemas copio frases de los apuntes, libros, materiales, $Chi^2 = 130.038, p = .000$; Hago mapas conceptuales de los temas de cada una de las materias para estudiar posteriormente, $Chi^2 = 144.644, p = .000$; Los términos que no entiendo suelo consultarlos en un diccionario, enciclopedia, $Chi^2 = 194.739, p = .000$; Mi forma de estudiar cambia si el examen de una asignatura es tipo test o de desarrollo, $Chi^2 = 65.956, p = .000$; Cundo estudio para un examen me planteo preguntas que pueden incluirse en el examen, $Chi^2 = 92.753, p = .000$; El día anterior al examen le dedico a repasar, $Chi^2 = 162.366, p = .000$; La noche anterior al examen suelo dormir poco, $Chi^2 = 44.855, p = .000$; Cuando tengo un examen me pongo nervioso/a, $Chi^2 = 52.161, p = .000$; Cuando realizo un examen comienzo por la primera pregunta sin leer el resto, $Chi^2 = 122.024, p = .000$; Repaso el examen antes de entregarlo al profesor, $Chi^2 = 384.190, p = .000$; Al salir de un examen compruebo con los apuntes las respuestas que he dado, $Chi^2 = 91.272, p = .000$; Considero que las calificaciones

obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo, $Chi^2 = 169.985$, $p = .000$; y Estoy satisfecho/a con mi rendimiento académico, $Chi^2 = 112.931$, $p = .000$.

En la Tabla 27 se agrupan los estadísticos descriptivos respecto al tipo de Recurso con el cual se complementa la información. Se halló que los alumnos utilizan Internet con mucha frecuencia (43.8%), seguido de la conjunción de Libros, artículos e Internet (16.1%). En este caso, el análisis de frecuencias de respuestas también se muestra significativo, $Chi^2 = 1002.136$, $p = .000$.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos para el tipo de Recurso con el que se complementa la información

Recurso con lo cual se complementa la información	Frecuencias (y porcentajes)
Libros	26 (4.9%)
Artículos	30 (5.7%)
Apuntes de compañeros	12 (2.3%)
Internet	231 (43.8%)
Libros y Artículos	9 (1.7%)
Libros e Internet	44 (8.3%)

Artículos e Internet	50
	(9.5%)
Apuntes e Internet	9
	(1.7%)
Libros, artículos e Internet	85
	(16.1%)
Libros, apuntes e Internet	7
	(1.3%)
Artículos, apuntes e Internet	7
	(1.3%)
Libros, artículos, apuntes e Internet	18
	(3.4%)

En la Tabla 28 se muestran los estadísticos descriptivos hallados relativos al Lugar donde se preguntan las dudas al profesor. Se observa un predominio de la Clase, con el 76.8%. Aquí también se pone de relieve una diferencia significativa en las respuestas dadas, $Chi^2 = 1313.599, p = .000$.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos para Lugar donde se preguntan las dudas al profesor

Lugar donde se consultan	Frecuencias
dudas	(y porcentaje)
Tutoría	27
	(5.4%)

En la clase	385
	(76.8%)
En el pasillo	40
	(8.0%)
Tutoría y clase	15
	(3.0%)
Clase y pasillo	26
	(5.2%)
Tutoría, clase y pasillo	8
	(1.6%)

4. Relación entre satisfacción con la infraestructura educativa, satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y técnicas de estudio empleadas

En este apartado se procederá a un análisis sobre la relación existente entre el nivel de satisfacción con la infraestructura educativa, el nivel de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de estudio utilizadas por el alumnado. Como se observa en la Tabla 29, los ítems fueron analizados en sus respectivos bloques.

Los resultados hallados indican que hay correlación entre las variables, siendo la correlación más significativa la existente entre: Infraestructura de apoyo (Servicios internos) y Recursos de la biblioteca ($r = .709, p = .000$); Recursos de la biblioteca y Recursos tecnológicos ($r = .670, p = .000$); Recursos de la biblioteca e Instalaciones del aula ($r = .637, p = .000$) y entre Infraestructura de apoyo (Servicios internos) y Recursos tecnológicos ($r = .637, p = .000$).

Tabla 29

Análisis de correlación de Pearson

Dimensiones del cuestionario		Infraestructura de apoyo (Servicios internos)	Recursos de la biblioteca	Instalaciones del aula	Recursos tecnológicos	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Lugar y condiciones de estudio	Organización del estudio	Estrategias de aprendizaje
Infraestructura de apoyo (Servicios externos)	<i>r</i>	.567***	.430***	.404***	.364***	.344***	.061	.130**	.122**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.147	.002	.004
Infraestructura de apoyo (Servicios internos)	<i>r</i>		.709***	.612***	.637***	.521***	.159***	.238***	.236***
	<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Recursos de	<i>r</i>			.637***	.670***	.544***	.130***	.202***	.230***

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

la biblioteca	<i>p</i>	.000	.000	.000	.002	.000	.000
Instalaciones	<i>r</i>		.623***	.508***	.120***	.141**	.213***
del aula	<i>p</i>		.000	.000	.004	.001	.000
Recursos	<i>r</i>			.548***	.175***	.165***	.243***
tecnológicos	<i>p</i>			.000	.000	.000	.000
Proceso de	<i>r</i>				.185***	.221***	.284***
enseñanza-	<i>p</i>				.000	.000	.000
aprendizaje							
Lugar y	<i>r</i>					.282***	.278***
condiciones	<i>p</i>					.000	.000
de estudio							
Organización	<i>r</i>						.528***
del estudio	<i>p</i>						.000

*** $p < .001$, ** $p < .01$

5. Análisis en función del género, de la institución de educación superior y del curso de los estudiantes

En este apartado se exponen los estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario en función de las variables género, institución de educación superior y curso, respectivamente, con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre ellas.

5.1. Género

La Tabla 30 presenta los resultados de los análisis estadísticos cruzando los bloques de contenidos del instrumento en función de la variable género. Se pone de manifiesto que dicha variable no es significativa para ninguna de las categorías del cuestionario.

Tabla 30

Media, desviación típica y Anova en cada bloque de contenidos del cuestionario según el género de los estudiantes

Categorías del cuestionario				<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta²p</i>
	Género	<i>Media</i>	<i>DT</i>			
Infraestructura de apoyo (Servicios externos)	Masculino	2.47	.42	3.029	.082	.005
	Femenino	2.36	.45			
	Total	2.37	.44			
Infraestructura de apoyo (Servicios internos)	Masculino	2.28	.50	.002	.966	.000
	Femenino	2.27	.46			
	Total	2.27	.46			

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

Recursos de la biblioteca	Masculino	2.36	.63	1.914	.167	.003
	Femenino	2.49	.66			
	Total	2.48	.65			
Instalaciones del aula	Masculino	2.74	.69	.101	.750	.000
	Femenino	2.77	.62			
	Total	2.76	.63			
Recursos tecnológicos	Masculino	2.10	.61	1.277	.259	.002
	Femenino	2.21	.61			
	Total	2.20	.61			
Proceso de enseñanza- aprendizaje	Masculino	2.63	.57	1.108	.293	.002
	Femenino	2.71	.52			
	Total	2.70	.52			
Lugar y condiciones de estudio	Masculino	2.08	.321	.729	.394	.001
	Femenino	2.12	.30			
	Total	2.12	.31			
Organización del estudio	Masculino	2.37	.44	.064	.800	.000
	Femenino	2.35	.39			
	Total	2.35	.39			
Estrategias de aprendizaje	Masculino	2.53	.36	2.309	.129	.004
	Femenino	2.61	.35			
	Total	2.60	.35			

5.2. Institución de educación superior

Tal y como se puede observar en la Tabla 31, se hallaron diferencias estadísticamente significativas según la institución de educación superior en la que los estudiantes cursasen sus estudios de Pedagogía en todas las categorías del cuestionario excepto en Lugar y condiciones de estudio.

Tabla 31

Media, desviación típica y Anova en cada bloque de contenidos del cuestionario según la institución de educación superior de los estudiantes

Categorías del cuestionario	IES	Media	DT	F	p	Eta ² p
Infraestructura de apoyo (Servicios externos)	UEMA	2.26	.40	7.551**	.001	.026
	UFMA	2.38	.43			
	Pitágoras	2.45	.48			
	Total	2.37	.44			
Infraestructura de apoyo (Servicios internos)	UEMA	2.20	.45	11.331***	.000	.039
	UFMA	2.22	.44			
	Pitágoras	2.42	.48			
	Total	2.28	.47			
Recursos de la biblioteca	UEMA	2.40	.65	24.857***	.000	.082
	UFMA	2.33	.59			
	Pitágoras	2.76	.66			
	Total	2.48	.65			
Instalaciones del aula	UEMA	2.89	.62	7.970***	.000	.028

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

	UFMA	2.65	.61			
	Pitágoras	2.83	.63			
	Total	2.77	.63			
Recursos tecnológicos	UEMA	2.23	.56	12.084***	.000	.042
	UFMA	2.07	.53			
	Pitágoras	2.36	.71			
	Total	2.20	.61			
Proceso de enseñanza- aprendizaje	UEMA	2.70	.47	11.586***	.000	.040
	UFMA	2.60	.46			
	Pitágoras	2.85	.61			
	Total	2.70	.52			
Lugar y condiciones de estudio	UEMA	2.11	.27	.046	.955	.000
	UFMA	2.12	.27			
	Pitágoras	2.13	.38			
	Total	2.12	.31			
Organización del estudio	UEMA	2.29	.33	5.987**	.003	.021
	UFMA	2.33	.37			
	Pitágoras	2.44	.46			
	Total	2.35	.39			
Estrategias de aprendizaje	UEMA	2.59	.30	3.431*	.033	.012
	UFMA	2.57	.34			
	Pitágoras	2.66	.39			
	Total	2.60	.35			

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

Al respecto, en la Infraestructura de apoyo (servicios externos), $F = 7.551$, $p = .001$, $Eta^2p = .026$, UEMA obtuvo puntuaciones más bajas frente a UFMA, $t = .114$, $p = .040$, y Pitágoras, $t = .190$, $p = .000$. En cuanto a la Infraestructura de apoyo (servicios internos), $F = 11.331$, $p = .000$, $Eta^2p = .039$, Pitágoras puntuó más alto que UEMA, $t = .215$, $p = .000$, y UFMA, $t = .191$, $p = .000$. Lo mismo ocurrió con los Recursos de la biblioteca, $F = 24.857$, $p = .000$, $Eta^2p = .082$, donde Pitágoras alcanzó puntuaciones más altas que UEMA, $t = .358$, $p = .000$, y UFMA, $t = .433$, $p = .000$. En lo que concierne a las Instalaciones del aula, $F = 7.970$, $p = .000$, $Eta^2p = .028$, tanto UEMA $t = .241$, $p = .001$, como Pitágoras, $t = .177$, $p = .014$, obtuvieron mejores puntuaciones que UFMA. En la misma dirección, se encontraron los resultados para los Recursos Tecnológicos, $F = 12.084$, $p = .000$, $Eta^2p = .042$, de modo que UEMA $t = .164$, $p = .026$, y Pitágoras, $t = .294$, $p = .000$, sobresalían frente a UFMA. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, $F = 11.586$, $p = .000$, $Eta^2p = .040$, de nuevo, Pitágoras destacaba frente a UEMA, $t = .149$, $p = .029$, y UFMA, $t = .250$, $p = .000$. En la organización del estudio, $F = 5.987$, $p = .003$, $Eta^2p = .021$, también, Pitágoras alcanzó valores más altos frente a UEMA, $t = .145$, $p = .003$, y UFMA, $t = .102$, $p = .030$. Y, en las estrategias de aprendizaje, $F = 3.431$, $p = .033$, $Eta^2p = .012$, Pitágoras se diferenciaba de UFMA, $t = .089$, $p = .037$.

5.3. Curso

La Tabla 32 recoge los estadísticos descriptivos relacionando los bloques de contenido del cuestionario según la variable curso.

Tabla 32

Media, desviación típica y Anova en cada bloque de contenidos del cuestionario según el curso de los estudiantes

Categorías del cuestionario	Curso	Media	DT	F	p	Eta ² p
Infraestructura de apoyo (Servicios externos)	1.º	2.48	.43	4.959**	.002	.026
	2.º	2.38	.43			
	3.º	2.31	.42			
	4.º	2.29	.47			
	Total	2.37	.44			
Infraestructura de apoyo (Servicios internos)	1.º	2.46	.48	10.807***	.000	.055
	2.º	2.22	.45			
	3.º	2.21	.40			
	4.º	2.20	.48			
	Total	2.28	.47			
Recursos de la biblioteca	1.º	2.75	.64	11.645***	.000	.059
	2.º	2.40	.66			
	3.º	2.38	.54			
	4.º	2.38	.68			
	Total	2.48	.65			
Instalaciones del aula	1.º	2.99	.59	8.906***	.000	.046
	2.º	2.72	.62			
	3.º	2.64	.60			

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

	4.º	2.69	.65			
	Total	2.77	.63			
Recursos tecnológicos	1.º	2.39	.58	7.677***	.000	.040
	2.º	2.15	.62			
	3.º	2.06	.52			
	4.º	2.18	.67			
	Total	2.20	.61			
Proceso de enseñanza-aprendizaje	1.º	2.78	.49	2.134	.095	.011
	2.º	2.70	.54			
	3.º	2.62	.46			
	4.º	2.70	.58			
	Total	2.70	.52			
Lugar y condiciones de estudio	1.º	2.09	.34	1.337	.261	.007
	2.º	2.13	.31			
	3.º	2.10	.28			
	4.º	2.16	.28			
	Total	2.12	.31			
Organización del estudio	1.º	2.39	.38	1.925	.124	.010
	2.º	2.39	.37			
	3.º	2.30	.37			
	4.º	2.33	.44			
	Total	2.35	.39			
Estrategias de	1.º	2.64	.34	3.522	.015*	.019

Evaluación del aprendizaje en estudiantes de Pedagogía en São Luís (Maranhão-Brasil)

aprendizaje	2.º	2.63	.35
	3.º	2.52	.32
	4.º	2.62	.38
	Total	2.60	.35

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

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el curso, con respecto a Infraestructura de apoyo (Servicios externos), $F = 4.959$, $p = .002$, $Eta^2p = .026$. Concretamente, el alumnado de 1.º estaba más satisfecho con dicho tipo de infraestructura que el de 3.º, $t = .164$, $p = .014$, y 4.º, $t = .181$, $p = .003$. Igualmente, se obtuvieron en la Infraestructura de apoyo (Servicios internos), $F = 10.807$, $p = .000$, $Eta^2p = .055$. El alumnado de 1.º destacaba frente al de 2.º, $t = .239$, $p = .000$, 3.º, $t = .251$, $p = .000$, y 4.º, $t = .257$, $p = .000$. En lo relativo a los Recursos de la biblioteca, $F = 11.645$, $p = .000$, $Eta^2p = .059$, se encontraron los mismos resultados. Así, 1.º puntuó más alto que 2.º, $t = .344$, $p = .000$, 3.º, $t = .369$, $p = .000$, y 4.º, $t = .369$, $p = .000$. En las Instalaciones del aula, $F = 8.906$, $p = .000$, $Eta^2p = .046$, se repitió el mismo patrón, esto es, el alumnado 1.º estaba más satisfecho que el de 2.º, $t = .261$, $p = .002$, 3.º, $t = .344$, $p = .000$, y 4.º, $t = .293$, $p = .000$. En los Recursos Tecnológicos, $F = 7.677$, $p = .000$, $Eta^2p = .040$, nuevamente al alumnado de 1.º puntuó más

alto que el de 2.º, $t = .239$, $p = .005$, 3.º, $t = .333$, $p = .000$, y 4.º, $t = .209$, $p = .019$. Para finalizar, en las Estrategias de aprendizaje, $F = 3.522$, $p = .015$, $Eta^2p = .019$, el alumnado de 1.º superaba al de 3.º, $t = .126$, $p = .019$.

6. Análisis predictivo de la satisfacción general del alumnado

La tabla 33 recoge los valores de R^2 así como a los cambios en F para cada uno de los análisis de regresión lineal desarrollados. En el primero análisis se introdujo la Infraestructura en el primer paso y el Proceso de enseñanza-aprendizaje en el segundo paso. Por su parte, el segundo análisis de regresión incluyó las mismas variables predictoras pero alternando el orden, esto es, en el primer paso el Proceso de enseñanza-aprendizaje y en el segundo la Infraestructura.

Tabla 33

Análisis de regresión lineal por pasos de la Satisfacción general del alumnado

	Satisfacción general
Paso 1. Infraestructura	.976
Paso 2. Proceso de enseñanza-aprendizaje	1.000
ΔF	3.064E+16***
Paso 1. Proceso de enseñanza-aprendizaje	.535
Paso 2. Infraestructura	1.000
ΔF	5.833E+17

*** $p < .001$

De los resultados obtenidos anteriormente se desprende que, si bien tanto la Infraestructura como el Proceso de enseñanza-aprendizaje predicen la Satisfacción general del alumnado, es la Infraestructura la que aporta un mayor peso, tal y como se pone de manifiesto en los cambios de F en el segundo modelo de regresión lineal implementado.

Capítulo 7. Discusión, Conclusiones, Propuestas de mejora y Líneas futuras de investigación

Introducción

Este último capítulo integra la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones provenientes de los mismos. Además, se plantean propuestas de mejora, así como perspectivas de investigación futuras.

7.1. Discusión y conclusiones

La discusión y las conclusiones presentadas en este apartado están pautadas en función de las tres secciones que forman parte del cuestionario adoptado en la investigación desarrollada, esto es, Satisfacción con la infraestructura educativa, Satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y Técnicas de estudio empleadas, considerando también las tres variables analizadas: género, institución de educación superior y curso.

En primer lugar, este trabajo ha llevado a cabo un análisis de la *Satisfacción estudiantil frente a la infraestructura educativa*. Estudios conducidos por diferentes autores señalan una variedad de aspectos que influyen en la satisfacción, como sostienen Băcilă, Pop, Scridon y Ciornea (2014). Sin embargo, el aspecto tangible de los servicios educativos asume una creciente distinción por el hecho de apoyar y contribuir a las actividades reconocidas como centrales: la enseñanza, la investigación y el aprendizaje (Kärnä & Julin, 2015).

La presente investigación constató que los participantes, de modo general, están satisfechos con la infraestructura de apoyo disponible. Con respecto a los servicios externos, los estudiantes manifestaron mayor satisfacción con los bancos/cajeros automáticos, seguido por la papelería/librería, tal como expresan, respectivamente, Sayeda et al. (2010) y Arif et al.

(2013). La satisfacción con los servicios bancarios evidenciada contrasta con lo encontrado por Abbasi, Malik, Chaudhry y Imdadullah (2011). En relación con los servicios internos, los Espacios para conferencias/auditorios y los Servicios gráficos recibieron mejores evaluaciones, lo mismo que apuntan Wilkins y Balakrishnan (2013). En lo que concierne a los recursos de la biblioteca, la climatización y la biblioteca física fueron los ítems mejores evaluados por los alumnos, siendo los que más influyen en la satisfacción, tal como defienden Sultan y Wong (2012) así como Tsinidou et al. (2010). En lo que respecta a las instalaciones del aula, la climatización y el tamaño de este espacio se destacaron en las evaluaciones, del mismo modo que en trabajos previos (Grudnitski & Krentler, 2004; Martínez et al., 2013). En lo referente a los recursos tecnológicos, los estudiantes manifestaron una mayor satisfacción con la página web de la IES, seguida de los recursos audiovisuales, lo que coincide con otros estudios (Karami & Olfati, 2012; Sojkin et al., 2012). Así, de modo general, se constató que los espacios y servicios vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación suscitan mayores impactos en la satisfacción, en conformidad con Kärnä y Julin (2015).

En cuanto a las variables, cabe señalar que el género no se mostró significativo para ninguna de las dimensiones del cuestionario, del mismo modo que en Abbasi et al. (2011) y Arif et al. (2013). Respecto a la variable IES, la Facultad Pitágoras obtuvo mejores evaluaciones cuando fue comparada con UEMA y UFMA. Aunque sea una discusión todavía reciente, el presente estudio concuerda con hallazgos precedentes que identifican una mayor satisfacción de los alumnos que asisten a centros educativos privados, dado que cuentan con un ambiente de aprendizaje favorable: número reducido de alumnos por clase, entorno de aprendizaje personalizado y más flexible; gestionando de manera más eficiente las expectativas de los estudiantes (Deuren & Lhaden, 2017; Naidu & Derani, 2016; Shah et al., 2013), añadido

al hecho de que los centros privados proyectan mayores recursos en la instalaciones educativas. No obstante, tal como señala Mazumder (2014), este resultado contraría las evaluaciones oficiales y la percepción de la calidad universitaria de la población en general. Al cruzar las categorías del cuestionario con la variable curso, se halló que los estudiantes de 1.º están más satisfechos que los de los demás cursos en todos los ítems de este apartado, incluso cuando se compara con los de 4.º, es decir, el curso y la satisfacción son aspectos que demuestran una relación inversa, conforme se indica en Gruber et al. (2010) y Jereb et al. (2018).

En este sentido, los resultados encontrados proporcionaron evidencias empíricas de que la infraestructura de apoyo de que disponen los centros educativos juega un papel de gran importancia para la satisfacción del alumnado. Dado que existe una relación positiva entre calidad y satisfacción de los estudiantes (Dos Santos, 2016), los agentes involucrados en el nivel terciario deben apostar por la calidad de todos los servicios ofrecidos con el fin de obtener una mayor satisfacción de los usuarios, especialmente estudiantes y personal académico.

En segundo lugar, el análisis sobre la *Satisfacción con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje* encontró que los factores que más afectan la satisfacción del estudiante están relacionados con el desempeño docente (comunicación profesor-alumno, dominio del contenido y nivel de exigencia académica), mostrando convergencia con estudios previos (Arambewela & Hall, 2009; Farahmandian et al., 2013; Jereb et al., 2018; Tsinidou et al., 2010), lo que indica que la percepción del alumno con respecto a la calidad educativa depende fundamentalmente de la ejecución y la eficacia del trabajo docente, concebido aquí como un elemento estructural para predecir la satisfacción. Por otro lado, se halló que los estudiantes manifestaban una menor satisfacción con los aspectos relacionados con la aplicación práctica de contenidos, cursos y espacios para este propósito, como se presenta en Xuan, Hieu y Phuc

(2017). Siendo así, los resultados hallados en la presente investigación corroboran la hipótesis de que la calidad de la infraestructura y del proceso de enseñanza-aprendizaje repercuten en gran medida para la satisfacción del alumnado (Ardi et al., 2012; Duque & Weeks, 2010; Zineldin et al., 2011).

En lo referente a la variable género, como fue mencionado anteriormente, la misma no se mostró significativa para este estudio. Al contrario, para Poon (2019), dicha variable ejerce influencia en la satisfacción con la calidad de la enseñanza. Con respecto a la variable IES, los estudiantes que asisten a la Facultad Pitágoras están más satisfechos que los de centros de enseñanza pública, por lo que ya se discutió anteriormente. Referente al curso, los estudiantes noveles demuestran más satisfacción que los expertos, tal como se manifestó previamente.

A continuación, se presenta la sección que trata sobre las *Técnicas de estudio* utilizadas por el alumnado, compuesta por tres dimensiones (lugar y condiciones de estudio, organización del estudio y estrategias de aprendizaje).

La reconfiguración vigente en el contexto de la educación superior ha cambiado, entre otros aspectos, el protagonismo del profesor hacia el estudiante (Herrera & Lorenzo, 2009; Herrera et al., 2011; Wright, 2011), justificando por esta razón la necesidad de conocer, por un lado, cómo los estudiantes se enfrentan al proceso de aprendizaje (Mirete, Pérez, & Maquilón, 2018), sobre todo con el uso de estrategias que fomenten la construcción del conocimiento y, por otro lado, la metodología docente y las estrategias de enseñanza adoptadas, con vistas a la mejora del desempeño académico (De la Fuente & Justicia, 2003; Muelas & Navarro, 2015). Se trata, por lo tanto, de establecer una docencia centrada en el aprendizaje (Zabalza, 2008).

En esta dirección, el proceso en el cual el estudiante está involucrado se relaciona directamente con las metodologías y estrategias empleadas por los maestros, como un proceso

interactivo, en el cual el alumno debe ser el protagonista, haciendo uso de hábitos de estudio adecuados, estrategias de aprendizaje que fomenten la relación entre la información adquirida y el conocimiento previo, priorizando enfoques de aprendizaje profundo (Biggs, 2001; Donche et al., 2013; Hernández et al., 2012). A ese respecto, Rivas (2008) asegura que, dependiendo del tipo de aprendizaje, predominan unos procesos en detrimento de otros.

Con relación a la dimensión lugar y condiciones de estudio, se halló que los participantes estudian preferentemente en su habitación y, para ello, suelen disponer de un ordenador y una temperatura agradable, controlando el ruido, la iluminación y la posición corporal, además de compartir el lugar de estudio principalmente con sus hermanos. Estos resultados son consistentes con las estrategias de apoyo descritas por Carrasco (2004), en las cuales para estudiar es necesario disfrutar de unas condiciones favorables, internas y externas. De modo similar, Pintrich et al. (1991) y Weinstein y Mayer (1983) exponen la relevancia del aprendiz a la hora de crear y mantener un ambiente de estudio propicio para el aprendizaje, alejado de todo tipo de distracciones, organizado, tranquilo y que disponga de recursos para este fin. Se hace necesario resaltar que el hecho de utilizar un ordenador donde se estudia puede contribuir como herramienta de búsqueda y ayuda en las actividades académicas, pero también como medio de distracción, dependiendo del uso que ejerza el estudiante con esta herramienta digital (Poscia et al., 2015).

En cuanto a la organización del estudio, no es usual la planificación del tiempo destinado a este fin. Por otro lado, se identificó que los participantes suelen planificar los contenidos, empezando a estudiar desde el principio del curso y, no solamente próximo a los exámenes, en discordancia con lo encontrado en Herrera y Lorenzo (2009), y suelen estar cansados cuando estudian. De acuerdo con diferentes autores (Pintrich, 2000; Pintrich &

García, 1993; Zimmerman, 1990), los estudiantes poseen cierto control sobre su propio aprendizaje, lo que no permite concluir que son del todo autorregulados. De hecho, Khan y Rasheed (2019) afirman que los estudiantes demuestran una carencia en el conocimiento y aplicación de estrategias metacognitivas. Al planificar los contenidos, ellos pueden monitorear y regular sus esfuerzos, factores motivacionales y tiempos dedicados al estudio para cumplir con sus objetivos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Torrano & González, 2004; Zimmerman, 2008).

Sobre el tiempo de estudio, los estudiantes afirman dedicarse de lunes a viernes, con una media de 7 horas a la semana o 1 hora y 40 minutos al día, en línea con los hallazgos de investigaciones anteriores (Demoliner, 2008; Galvão, Câmara, & Jordão, 2012), las cuales afirman que los aprendices del grado de Pedagogía en Brasil dedican menos de 2 horas de estudio diarias. Esto parece ser una tendencia global en diferentes países y en diversas áreas (Ludlum, Hongell, & Tigerstedt, 2016; Ludlum, Ludlum, & Smith, 2012; Ludlum, Moskalionov, Ramachandran, & Stephenson, 2015). Vinculado a lo anterior, Nonis y Hudson (2006) informan de que los estudiantes universitarios, cada vez más, invierten menos tiempo en sus estudios (leer libros y textos complementarios, contestar tareas, comprobar avances, etc.), a la vez que dedican mucho tiempo a actividades laborales y, especialmente, a interacciones sociales en línea, en juegos o mirando la televisión (Ludlum, Gwinner, Steelman, & Bogui, 2019; Nonis, Philhours, & Hudson, 2006). No se trata únicamente de la cantidad de horas, sino del uso efectivo de este tiempo. En un trabajo posterior, Nonis y Hudson (2010) destacaron que el tiempo de estudio no se relaciona directamente con el rendimiento académico, pero sí que exista un alto grado de concentración. Dicho en otras palabras, si se implementan unos adecuados hábitos de estudio.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, se halló que el alumnado participante emplea con frecuencia estrategias menos elaboradas, con el predominio de las estrategias cognitivas de repaso/repetición (Pintrich & García, 1993; Pintrich et al., 1991): la toma de apuntes de las explicaciones de los maestros, el subrayado del material de estudio y la revisión del examen antes de entregárselo al profesor, los cuales presentan un mayor uso frente a los resúmenes, los esquemas y los mapas conceptuales, lo que sugiere el predominio del enfoque superficial de aprendizaje (Biggs, 2001; Weinstein & Mayer, 1983). Este hallazgo es común a lo identificado en los estudiantes de la carrera de Pedagogía en una universidad española (Buendía & Olmedo, 2003) y en la carrera de Magisterio en el mismo contexto (Herrera & Lorenzo, 2009; Herrera et al., 2011). En cambio, en García-Berbén (2005) se detectó un enfoque mixto, unas veces profundo y otras superficial, de acuerdo con la motivación del estudiante.

Sin embargo, no es posible afirmar categóricamente que el enfoque característico del alumnado en cuestión sea el superficial, teniendo en cuenta que, como defiende Biggs (1993), el mismo depende del contexto, de la tarea, de la codificación de ambos y de la motivación. En ese sentido, Hernández et al. (2002) manifiestan que estudiantes con una motivación profunda pueden hacer uso de estrategias superficiales considerando la demanda, del mismo modo que estudiantes con una motivación superficial pueden emplear estrategias profundas con la ayuda del profesor.

En lo que concierne a la toma de notas, la misma tiene lugar como una reelaboración de las explicaciones del profesor y no como una copia literal. Este resultado está de acuerdo con lo encontrado en diversos trabajos (Kobayashi, 2005; Monereo & Pérez, 1996; Salgado & Maz, 2013), poniendo de relieve que consiste en una estrategia de aprendizaje usualmente

adoptada por el alumnado universitario, lo cual permite el registro y la revisión de los contenidos. Tomado en su conjunto, los autores defienden que, por un lado, no se puede limitar al simple registro del contenido enseñado por el profesor y, por otro lado, debe tener claro los procedimientos adoptados teniendo en cuenta determinados objetivos de aprendizaje. Aunque en esta investigación no se haya registrado el predominio de la memorización de notas con la finalidad de aprobar en el examen, práctica común en el ambiente universitario brasileño según Demoliner (2008), no se constató un uso significativo de estrategias más elaboradas en el proceso de aprendizaje. El subrayado, además de la toma de apuntes, es una táctica empleada frecuentemente, caracterizada por un procesamiento más superficial de la información (Pintrich & García, 1993). De ese modo, se confirma la hipótesis planteada de que los estudiantes en cuestión utilizan varias técnicas para enfrentarse a la tarea de aprendizaje, con el predominio de la toma de apuntes y el subrayado del material de estudio (Rodríguez, 2014; Tuero et al., 2018).

Cuando se ha cuestionado sobre los recursos con los cuales, ocasionalmente, el alumnado completa la información adquirida en el aula, se informó que de manera predominante utiliza Internet y, también, una conjunción de libros, artículos e Internet. La relevancia de aportar elementos complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite establecer conexiones entre las informaciones que acaban de conocer y lo que ya se conoce (conocimiento previo), de modo consonante con Carbonero, Román y Ferrer (2013). El uso del Internet como importante herramienta de búsqueda de información, además de facilitar el trabajo autónomo y gestión del aprendizaje, está corroborado por diversos estudios (Coll, 2004; Mbah, 2010; Mirete, Maquilón, & García, 2015). A este respecto, Poscia et al. (2015) encontraron que, aunque los estudiantes universitarios utilizan ordenadores y otros

dispositivos conectados a la red durante muchas horas a la semana, no lo hacen con fines exclusivamente académicos, lo que puede generar distracciones importantes en el proceso de estudio. Sin embargo, cabe destacar que investigaciones recientes han comprobado empíricamente que la gran mayoría del alumnado universitario no tiene el hábito de leer textos, sea para mejorar la comprensión de una temática presentada en clase, sea para mero entretenimiento (Berry, Cook, Hill, & Stevens, 2010; Ludlum et al., 2019).

En cuanto a la variable IES, las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes del centro educativo privado destacaron frente a las estrategias aplicadas por las instituciones de enseñanza públicas, sobre todo por el hecho de disponer de un acompañamiento más individualizado por parte del profesor, conforme se mencionó anteriormente.

Referente al curso, el presente estudio detectó que las estrategias de aprendizaje de los alumnos de 1.º año son mejores que los del 3.º año, lo que se opone a otros trabajos (Hernández et al., 2002; Mirete et al., 2018), en los cuales se registra un avance en la profundidad de los enfoques de aprendizaje adoptados por estudiantes de Pedagogía a medida que avanzan en su curso. En cambio, los estudiantes universitarios brasileños, de modo general, han expuesto que utilizan estrategias superficiales independiente del curso (Galvão et al., 2012).

Los alumnos afirmaron preguntar las dudas con frecuencia al profesor en clase. Asimismo, suelen preguntárselas en el pasillo. Sin embargo, no disfrutaban de la tutoría como un momento y espacio sistematizados para obtener un acompañamiento individual (Herrera, 2011; Pérez, Martínez, & Martínez, 2015), teniendo en cuenta que, en Brasil, a diferencia de otros muchos países europeos, no se dispone de una cultura que favorezca la práctica de la tutoría/orientación durante todo el curso, constituyéndose en una tarea poco difundida en muchas carreras (Frison, 2013).

En lo relativo a la satisfacción del aprendiz con su rendimiento académico, la misma se mostró moderada, demostrando cierto grado de conciencia sobre las calificaciones obtenidas como resultado directo del estudio y esfuerzo emprendidos (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En concreto, se ha constatado que el alumnado participante en esta investigación necesita mejorar sus hábitos de estudio para que su aprendizaje sea significativo, profundo, autorregulado, junto con que él se perciba como el gestor de su propio aprendizaje, llevando a cabo actitudes, procedimientos y estrategias para este fin (Khan & Rashid, 2018). La literatura ha puesto de manifiesto que algunos tipos de estrategias de enseñanza producen unos tipos de estrategias de aprendizaje determinados, esto es, la manera en la que el profesor enseña y las estrategias que utiliza influyen en la manera en la que el estudiante afronta el estudio y las estrategias adoptadas (Donche et al., 2013; Monereo & Pérez, 1996). Vinculado a esto, los educadores deben informar y capacitar a sus alumnos para que desarrollen capacidades autorreguladoras (De la Fuente & Justicia, 2003; De la Fuente & Justicia, 2007; Zimmerman, 1990, 2008). En este contexto, se supone de suma importancia que los docentes enseñen a sus alumnos el uso de estrategias de aprendizaje para buscar, seleccionar y procesar la información adquirida, con la finalidad de optimizar el proceso de estudio y consecuente aprendizaje.

Considerando todo lo que fue descrito hasta el momento, es fundamental considerar que en el aprendizaje intervienen factores personales y contextuales, así como que las estrategias de enseñanza y metodologías docentes ejercen una influencia decisiva en las estrategias de aprendizaje, hábitos y enfoques de aprendizaje (Chilca, 2017; Heikkilä et al., 2011). Asimismo, se torna crucial que el estudiante tenga conciencia de que haciendo uso de ciertas habilidades, determinados comportamientos y motivación podrá mejorar su desempeño académico tornándolo su estudio más productivo (Khan & Rashid, 2018; Nonis & Hudson, 2006). En

paralelo, el docente universitario debe desarrollar metodologías y estrategias innovadoras que posibiliten guiar al alumno en su trayectoria académica (Zabalza, 2008), disminuyendo así el fracaso y el abandono enraizado en el contexto universitario (Mena, Fernández, & Riviere, 2016), formando aprendices y profesionales autónomos y que actúen estratégicamente (Pozo & Monereo, 2009).

7.2. Propuestas de mejora

El presente estudio ha pretendido evaluar el nivel de satisfacción académico referente a la infraestructura educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no dispone de ítems relacionados con el personal administrativo que también contribuye a la satisfacción de los servicios educativos (Jereb et al., 2018; Tsinidou et al., 2010) y, por lo tanto, debería ser valorado. En lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje, se recomienda que se evalúe la satisfacción del aprendiz con su curso de una manera general (Denson et al. 2010; Duque & Weeks, 2010).

En cuanto a las técnicas de estudio, en el apartado sobre estrategias de aprendizaje se propone agregar ítems con respecto a la metacognición (metas, autocontrol, retroalimentación), además de aspectos motivacionales (iniciativa, perseverancia y capacidad de adaptación) de los alumnos en su proceso de aprendizaje para verificar su grado de autorregulación (Zimmerman, 2011).

Otro aspecto que merece ser apuntado está relacionado con el hecho de que esta investigación se ha desarrollado con estudiantes de la carrera de Pedagogía de tres IES en la ciudad de São Luís (Brasil), lo que implica que los resultados encontrados no pueden ser generalizados a otras áreas de estudio, ni tampoco a otros centros universitarios de diferentes

países.

7.3. Perspectivas futuras de investigación

Dada la importancia de la satisfacción estudiantil como una meta a ser alcanzada por los centros educativos universitarios (Appleton & Krentler, 2006), se propone en estudios futuros replicar el cuestionario empleado en este estudio a otras carreras, en diferentes contextos, relacionando la satisfacción con el rendimiento académico (Dos Santos, 2016). Asimismo, considerando que los estudiantes universitarios aprenden de diversas maneras (Donche et al., 2013), se sugiere la aplicación de dicho instrumento en otras áreas de estudio y/u otros contextos para verificar si las técnicas de estudio empleadas por el alumnado convergen o divergen teniendo en cuenta el lugar y las condiciones de estudio, la organización del estudio y las estrategias de aprendizaje (Herrera & Lorenzo, 2009; Herrera et al. 2011).

REFERENCIAS

- Abbasi, M., Malik, A., Chaudhry, I., & Imdadullah, M. (2011). A Study on Student Satisfaction in Pakistani Universities: The Case of Bahauddin Zakariya University, Pakistan. *Asian Social Science*, 7(7), 209-219. doi:10.5539/ass.v7n7p209
- Aguirre, C., & Vázquez, A. M. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de la ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de la enseñanza de las ciencias*, 3(33), 339-362. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_6.pdf
- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 4-22. Recuperado de https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_1.pdf
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Altbach, P. G. (Coord.) (2002). *Educación superior privada*. México: Centro de estudios sobre la universidad.
- Altbach, P. G. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2010). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>
- Antelm, A. M., Gil, A. J., & Cacheiro, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y*

Educadores, 18(3), 471-489. doi:10.5294/edu.2015.18.3.6

Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. doi:10.1177/0273475306293359

Aragón, M., & Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-21. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/opinion/aragon_estilos_aprendizaje.html

Arambewela, R., & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555-569. doi:10.1108/13555850910997599

Ardi, R., Hidayatno, A., & Zagloel, T. Y. M. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428. doi:10.1108/09684881211264028

Arechavala, R., & Sánchez, C. (2017). Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 21-37. doi:10.1016/j.resu.2017.09.001

Arif, S., Ilyas, M., & Hameed, A. (2013). Student satisfaction and impact of leadership in private universities. *The TQM Journal*, 25(4), 399-416. doi:10.1108/17542731311314881

Băcilă, M., Pop, M., Scridon, M., & Ciornea, R. (2014). Development of an instrument for measuring student satisfaction in business educational institutions. *Amfiteatru*

Economics Journal, 16(37), 841-856.

Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 9-21.

Recuperado de

http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/POLIFONIAS_ARTICULO.pdf

Barbero, M. I. (Coord.) (2006). *Psicometría*. Madrid: UNED.

Barnett, R., & Guzmán, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73(1), 113-126. doi:10.1007/s10734-016-003-2

Bautista, J., Gata, M., & Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82, 173-189. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11289/La_construccion_del_Espacio_Europeo.pdf?sequence=2

Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 19(6), 551-574. doi:10.1080/14783360802023921

Beck, K. (2012). Globalization/s: Reproduction and Resistance in the Internationalization of Higher Education. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 133-148.

Beltrán, J. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos de altas capacidades. *Faisca Revista de Altas capacidades*, 1, 64-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477688>

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista->

educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332_04.html

- Bernheim, C. T (2005). Perspectivas de la Universidad Pública en América Latina. En E. Ibáñez, J. López, & W. Meijer (Coords.), *Retos y Perspectivas de la Educación Superior* (pp. 105-128.). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Berry, T., Cook, L., Hill, N., & Stevens, K. (2010). An exploratory analysis of textbook usage and study habits: misperceptions and barriers to success. *College Teaching*, 59(1), 31-19. doi:10.1080/87567555.2010.509376
- Bezuidenhout, G., & De Jager, J. (2014). Clients' service perceptions of private higher education institutions in South Africa: An importance-performance analysis for strategic managers. *African Journal of Business Management*, 8(2), 55-67. doi:10.5897/AJBM2013.7304x
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education*, 8(1), 7-25. doi:10.1080/0729436890080102
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Biggs, J. B. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16. doi:10.1080/0260293960210101
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: a matter of style of approach? In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Style* (pp. 73-102). London, UK: LEA.

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Bitencourt, J. F. (1984). A natureza da aprendizagem. In G. P. Witter, & J. F. B. Lomônaco (Org.), *Psicologia da Aprendizagem* (pp. 1-7). São Paulo: EPU.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.) (2005). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bracho, T., & Muñiz, P. (2007). *Indicadores de desempeño y gestión en los planteles de educación media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://profordems.uapuaz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/NMSIndicadores_v1_0708.pdf
- Bruce, G., & Edgington, R. (2008). Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: An examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1), 79-101. doi:10.1080/08841240802100303
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 119-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_06.pdf
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la Universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. doi:10.5944/educxx1.17.2.11477
- Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica Informe 2016*. Chile: CINDA. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Brunner, J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación*

- superior*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brzezinski, I. (2002). *Pedagogia, Pedagogos e formação de professores: busca e movimento* (4ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Buendía, L., & Olmedo, E. (2002). El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Buendía, L., & Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Bullón, S. R. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad* (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima).
- Butt, B. Z., & Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.888
- Cabrera, A., & Fariñas, L. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2731>
- Camarero, F., Martín, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Campos, E. F. (2010). La Importancia de las Competencias en la Educación Superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5(6), 13-37. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6921/6607>
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.

- Cano, F., & Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2383414>
- Carbonero, M. A., Martín, L. J., Flores, V., & Freitas, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 631-647. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711
- Carbonero, M. A., Román, J. M., & Ferrer, M. (2013). Programa para “aprender estratégicamente” con estudiantes universitarios: Diseño y validación experimental. *Anales de Psicología*, 29(3), 876-885. doi:10.6018/analesps.29.3.165671
- Cárcamo, R. A., & Castro, P. J. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 13-24. doi:10.4067/S0718-50062015000500003
- Carrasco, J. B. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M., Silverio, M., Reinoso, C., & García, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/aprender-y-enseñar-en-la-escuela-una-concepcion-desarrolladora.pdf>
- Castro, A., Herrera, L., & Enrique, C. (2015). Conclusiones, retos y desafíos para la Educación Superior en el contexto del EEES. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 205-218). Madrid: Síntesis.

- Chadwick, C. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 185-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520202.pdf>
- Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71-127. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.145
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 11(41), 131-142. doi:10.1080/02103702.1988.10822196
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815899016>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Conselho Nacional de Educação (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA- Abreviada para Alumnos Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 140-158. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El modelo DIDEPRO de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 535-564. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946004>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84. doi:10.7238/rusc.v8i2.1247
- Decreto-Ley n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, por el que organiza la Facultad Nacional de Filosofía (Presidência da República, 4 de abril de 1939). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm
- Demoliner, V. (2008). *Estratégias de estudo e percepções sobre o ensino em contexto universitário dos aprendizes de Pedagogia* (Trabajo Fin de Máster, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil).
- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29(4), 339-356. doi:10.1080/07294360903394466
- Deuren, R., & Lhaden, K. (2017). Student satisfaction in higher education: a comparative study of a private and a public college. *Bhutan Journal of Research & Development*, 6(1), 40-52.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing

- higher education context. *Higher Education Research and Development*, 29(2), 111-124. doi:10.1080/07294360903244398
- Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Global University Network for Innovation (Ed.), *La Educación Superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 282-310). Madrid/Barcelona: Mundi-Prensa.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Cambios y Reformas en la educación superior. En C. Bernhein (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95-140). Cali, Colombia: Iesalc-Unesco.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limite da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. Recuperado de <http://xn--www-xda.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>
- Días, M. J., Santaolalla, R. C., & González, A. G (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi:10.1007/s10734-009-9282-1
- Díaz, A., & Pérez, M. V. (2013). Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 341-346
- Donche, V., Maeyer, S., Coertjens, L., Daal, T., & Petergem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 238-251. doi:10.1111/bjep.12016
- Dos Santos, J. T. (2012). Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico

- da produção. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(234), 401-422.
doi:10.24109/2176-6681.rbep.93i234.447
- Dos Santos, M. A. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 79-95. doi:10.1016/j.resu.2016.02.005
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
doi:10.1108/09684880610678568
- Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35. doi:10.1108/09684880810848396
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management*, 25(1), 1-21. doi:10.1080/14783363.2013.807677
- Duque, L. C., & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.
doi:10.1108/09684881011035321
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. doi:10.1080/1360080022000013518
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
doi:10.1007/BF00137106
- Entwistle, N., Christensen, H. J., & Mighty, J. (2010). An overview of key research findings.

- In J. C. Hughes, & J. Mighty (Eds.), *Taking stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 15-51). Montreal, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Escalante, L. E., Escalante, Y. I., Linzaga, C., & Merlos, M. E. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044012>
- Esguerra, G., & Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a08.pdf>
- Farahmandian, S., Minavand, H., & Afshardost, M. (2013). Perceived service quality and student satisfaction in higher education. *Journal of Business and Management*, 12(4), 65-74. Retrieved from <http://www.iosrjournals.org>
- Faria, L. M. (2003). *Instrução elementar no século XIX. In: 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferlie, E., & Trenholm, S. (2019). Exploring new organisational forms in English higher education: a think piece. *Higher Education*, 77, 229-245. doi:10.1007/s10734-018-0269-7
- Fernández, N. (2010). La convergencia de la Educación Superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites. *Avaliação*, 15(2), 9-44. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a02v15n2>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Álvarez, J., Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Freiberg, A., & Fernández, M. M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

- ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *LIBERABIT*, 21(1), 71-79.
- Freire, G., & Duarte, A. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898. doi:10.1590/S0103-65642010000400012
- Freire, G., & Duarte, A. (2016). Concepções de estudantes universitários brasileiros sobre os fatores e as funções da aprendizagem. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 380-394. doi:10.1590/S0104-40362016000200006
- Frison, L. (2013). Tutoria: uma prática de ensino autorregulada utilizada no ensino superior. *Reflexão e Ação*, 21(2), 66-81. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2596/2995>
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 123-243. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78018793010>
- Gagné, R. M. (1974). *Como se realiza a aprendizagem*. Therezinha Maria Ramos Tovar (trad.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Galvão, A., Câmara, J., & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 627-644. doi:10.1590/S2176-66812012000400006
- Galvão, A., Câmara, J., & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 627-644. doi:10.1590/S2176-66812012000400006
- Garay, A. (2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa. *Revista de la Educación Superior*, 2(62), 113-126. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista162_S3A1ES.pdf

- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1-21. doi:10.1007/s10734-008-9121-9.
- García-Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6-3(2), 109-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121927006.pdf>
- García-Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. doi:10.5944/educXX1.13447
- Gargallo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. Secretaría General Técnica.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. M., & García, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Relieve*, 18(2), 1-22. doi:10.7203/relieve.18.2.2000
- Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras, A. (2007). Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923010>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los

- profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. doi:10.1590/S0101-73302010000400016.
- Gaviria, A., Gómez, E., & Patiño, Y. (2008). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 82, 59-72. Recuperado de <http://biblioteca.ucp.edu.co/ojs/index.php/paginas/article/view/1742/2690>
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IELSAC-Unesco.
- Gibson, A. (2010) Measuring business student satisfaction: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259, doi:10.1080/13600801003743349
- Gijón, J., & Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4020541.pdf>
- Gil, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 22, 133-153. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/2076/1941>
- González, L. D., & Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: concepto y modelos. *Calidad en la educación*, 28, 247-276.
- González, M. V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista de Aprendizaje*, 7(7), 1-13. Recuperado de

https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_12.pdf

González, M., & Pino, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175-1191. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563

González, M.C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 71-85.

Green, H., Hood, M., & Neumann, D. (2015). Predictors of student satisfaction with university psychology courses: a review. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), 131-146. doi:10.1177/1475725715590959

Griffioen, D., Doppenberg, J., & Oostdam, R. (2018). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 75(5), 891-907. doi:10.1007/s10734-017-0176-3

Groat, A., & Musson, T. (1995). Learning styles: individualizing computer-based learning environments. *ALT-Journal*, 3(2), 53-62. doi:10.1080/0968776950030206

Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Glaser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. doi:10.1108/09513551011022474

Grudnitski, G., & Krentler, K. (2004). Moving Beyond Satisfaction: Perceived learning as an assessment measure. *Journal of College Teaching and Learning*, 1(10), 7-16. doi:10.19030/tlc.v1i10.1994

Guri-Rosenblit, S., Šebková, H., & Teichler, U. (2007). Massification and diversity of higher

- education systems: interplay of complex dimensions. *Higher Education Policy*, 20, 373-389. doi:10.1057/palgrave.hep.8300158
- Guzmán, J. C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33, 129-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117. doi: 10.1080/03075070500392433
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. doi:10.1007/s10734-010-9346-2
- Helgesen, O., & Nettet, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143. doi:10.1108/09513540710729926
- Hernández, F., Arán, A., & Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1299>
- Hernández, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R. M., & Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.
- Hernández, F., & Hervás, R. M. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en Educación Superior. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 16(2), 283-299.

- Hernández, H. C., Rodríguez P. N., & Vargas, G. A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, 3(163), 67-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=60425380005>
- Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H., & Narro, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfil Educativo*, 37(147), 202-218.
- Herrera, L. (2010). Evaluación de la docencia universitaria: Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la educación superior. En M. Gómez, & S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 587-604). Alicante: Editorial Marfil.
- Herrera, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *Dedica. Revista de Educação y Humanidades*, 1, 425-452. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625498>
- Herrera, L. (Coord.) (2015). *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. Madrid: Síntesis.
- Herrera, L., & Cabo, J. M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.
- Herrera, L., & Gallardo, M.A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M. A. Gallardo, L. Herrera, S.

- Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J. L. Villena, ...P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de intervención del psicopedagogo* (pp. 1-18). Granada: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.
- Herrera, L., Jiménez, G., & Castro, A. (2011). Aprendizaje del alumnado universitario de primer y último curso de las titulaciones de Psicología y Magisterio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 659-691. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?555>
- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1532>
- Higuera, D., Piñeros, R., & Álvarez, G. A. (2015). *Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada? Transformaciones de los sistemas educativos, redes y movilidad estudiantil intrarregional*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo da Educação Superior 2016. Notas estatísticas*. Brasília, Brasil: INEP. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf
- Jereb, E., Jerebic, J., & Urh, M. (2018) Revising the Importance of Factors Pertaining to Student Satisfaction in Higher Education. *Organizacija*, 51(4), 271-285. doi:10.2478/orga-2018-0020.
- Jiménez, M., Cujía, S., & Mejía, A. (2017). Estrategias instruccionales aplicadas por los

- docentes para desarrollar procesos metacognitivos en los estudiantes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 13(1), 25-36. doi:10.21676/23897856.2064
- Karami, M., & Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(2), 658-669. doi:10.5897/AJBM11.2311
- Kärna, S., & Julin, P. (2015). A framework for measuring student and staff satisfaction with university campus facilities. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 47-66. doi:10.1108/QAE-10-2013-0041
- Kehm, B. M. (2010). Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(3), 40-46. doi:10.1080/00091381003704677
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2009). Alemania: sistema de educación superior. En U. Teichler (Org.), *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados* (pp. 85-140). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Kember, D. (2010). Opening up the road to nowhere: problems with the path to mass higher education in Hong Kong. *Higher Education*, 59, 167-179. doi:10.1007/s10734-009-9241-x
- Kember, D., & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 356-363. doi:10.1111/j.2044-8279.1990.tb00952.x
- Khan, M., & Rasheed, S. (2019). Moderating Role of Learning Strategies Between Metacognitive Awareness and Study Habits Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(1), 215-231. doi:10.33824/PJPR.2019.34.1.12

- Khan, M., & Rashid, S. (2018). Teaching Styles as Moderator between Metacognitive Awareness and Study Habits among University Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(2), 67-84.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York, NY: Academic Press.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise. *Educational Psychology Review*, 23, 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 242-262. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.10.001
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kwiek, M. (2017). La desprivatización en la educación superior: un enfoque conceptual. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 1-26. doi:10.1016/j.resu.2017.03.003
- Lacerda, L., Ferri, C., & Duarte, B. (2016). SINAES: avaliação, accountability e desempenho. *Avaliação*, 21(3), 975-992. doi:10.1590/S1414-40772016000300015
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for *t*-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4: 863. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863
- Laudadio, M. J., & Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17(3), 483-498. doi:10.5294/edu.2014.17.3.5

- Law, D. (2010). Quality assurance in post-secondary education: the student experience. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 250-270. doi:10.1108/09684881011079125
- León, A., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123-144. doi:10.1016/j.resu.2015.03.012
- Letcher, D., & Neves, J. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6(1), 1-26.
- Levy, D. (2010). *East Asian Private Higher Education: Tendencies and Policy Options*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTEASTASIAPACIFIC/Resources/EastAsianPrivateHigherEducation.pdf>
- Levy, D. (2013). The Decline of Private Higher Education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25-42. doi:10.1057/hep.2012.26
- López, F. (2008). Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13(2), 267-291. doi:10.1590/S1414-40772008000200003
- López, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação*, 21(1), 13-32. doi:10.1590/S1414-40772016000100002
- López, M., & Silva, E. F. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(2), 1-24. Recuperado de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/888/1576>
- López, T. P. (2008). La calidad de las universidades e instituciones de educación superior y de investigación. En M. Valadez, & S. Ayala (Coords.), *La calidad de la educación superior y la investigación científica: dos casos, tres enfoques* (pp. 19-34). Guadalajara,

México: Universidad de Guadalajara.

- Lozano, L., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Lozano, L. M., & Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5(7), 203-216.
- Ludlum, M., Gwinner, T., Steelman, B., & Bogui, D. (2019). Taiwanese college students and their study habits. *College Student Journal*, 53(2), 190-198.
- Ludlum, M., Hongell, L., & Tigerstedt., C. (2016). The study habits of Finnish college students. *College Student Journal*, 50(2), 212-218.
- Ludlum, M., Ludlum, K., & Smith, B. C. (2012). An Exploratory Multi-Campus Survey on Student Study Habits. *Mustang Journal of Accounting and Finance*, 2, 128-132.
- Ludlum, M., Moskalionov, S., Ramachandran, V., & Stephenson, M. (2015). Study habits of Russian business students. *Global Education Journal*, 2, 55-63.
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 49-68. Recuperado de <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>
- Mai, L-W. (2005). A Comparative Study Between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influential Factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7-8), 859-878. doi:10.1362/026725705774538471
- Manzoor, H. (2013). Measuring Student Satisfaction in Public and Private Universities in Pakistan. *Global Journal of Management and Business Research Interdisciplinary*, 13(3), 209-219. Retrieved from https://globaljournals.org/GJMBR_Volume13/2-Measuring-Student-Satisfaction-in.pdf
- Marsh, H. W. (1994). *Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ): A*

multidimensional rating instrument of students' perceptions of teaching effectiveness.

Sydney: University of Western Sydney Self Research Centre.

Martín, E., García, L., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923010>

Martín, L. J., Marugán, M., Catalina, J. J., & Carbonero, M. A. (2013). Estrategias de aprendizaje de elaboración. Entrenamientos y programas. *Aula abierta*, 41(1),49-62

Martínez, P. (2007). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 77-94.

Martínez, T. J., Soto, E. A., Silva, P. A., & Velasco, F. J. (2013). Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba ENLACE de la Educación Media Superior Tecnológica Mexicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 93-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238006>

Martínez, V., & Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7), 1-8. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Marugán, M., Martín, L., Catalina, J., & Román, J. (2013). Estrategias cognitivas de elaboración y naturaleza de los contenidos en estudiantes universitarios. *Psicología*

Educativa, 19, 13-20. doi:10.5093/ed2013a3

Marzo, M., Pedraja, M., & Rivera, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526. doi:10.1108/09513540510617454

Mayer, R. E. (1992). Cognition and Instruction: Their Historic Meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405-412. doi:10.1037/0022-0663.84.4.405

Mazumder, Q. (2014). Analysis of Quality in Public and Private Universities in Bangladesh and USA. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3(2), 99-108. doi:10.11591/ijere.v2i2.2060

Mbah, T. (2010). The impact of ICT on students' study habits. Case study: University of Buea, Cameroon. *Journal of Science and Technology Education Research*, 1(15), 107-110.

McCowan, T. (2004). The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472. doi:10.1080/0268093042000227492

Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista Binacional Brasil-Argentina*, 5(1), 27-52. Recuperado de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1486>

Ministério da Educação (2018). *Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?* Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>

- Mirete, A. B., Maquilón, J. J., & García, F. A. (2015). Enfoques de aprendizaje y TIC en educación superior. En *XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior* (pp. 41-46). Bilbao: FECIES.
- Mirete, A. B., Pérez, R., & Maquilón, J. J. (2018). Estudio comparativo de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de los Grados de Pedagogía y Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 173-194. doi:10.6018/j/324221
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 13(50), 3-25. doi:10.1080/02103702.1990.10822263
- Monereo, C. (Coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Monereo, C., & Pérez, M. L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86. doi:10.1174/02103709660560555
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo, & A. Pozo, (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 1-13). Madrid: Síntesis.
- Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Coords.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Monguet, J. M., Fábregas, J. J., Delgado, D., Grimón, F., & Herrera, M. (2006). Efecto del Blendend Learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes.

-
- Interciencia*, 31(3), 90-96. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/339/33911406.pdf>
- Moreno, J. C., & Ruiz, P (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 171-188.
- Muelas, A., & Navarro, E. (2015). Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 165, 217-221. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.625
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlca, C., & Anton, C. (2010). An Analysis of Customer Satisfaction in a Higher Education Context. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 124 -140. doi:10.1108/09513551011022483
- Naidu, P., & Derani, N. (2016). A Comparative Study on Quality of Education Received by Students of Private Universities versus Public Universities. *Procedia Economics and Finance*, 35, 659-666. doi:10.1016/S2212-5671(16)00081-2
- Nasser, F., & Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198. doi:10.1080/02602930220128751
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159. doi:10.3200/JOEB.81.3.151-159
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of Collage Students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. doi:10.1080/08832320903449550
- Nonis, S. A., Philhours, M. J., & Hudson, G. I. (2006). Where Does the Time Go? A Diary Approach to Business and Marketing Students' Time Use. *Journal of Marketing*

Education, 28(2), 121-134. doi:10.1177/0273475306288400

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632.

O’Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52. doi:10.1108/09684880410517423

OCDE (2016). *Educación en Colombia: Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Oliveira, J. H., Sousa, G. H., Miller, G., Coser, R., & Lizarelli, F. L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. Advance online publication. doi:10.1007/s10775-019-09407-1

Oliver, R. L., & Desarbo, W. S. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research proposition. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2, 1-16.

Organización de las Naciones Unidas (1946). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Washington, DC: ONU.

Osborne, J. W. (2012). *Best practices in data cleaning: A complete guide to everything you need to do before and after collecting your data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Osório, R. G. (2013). A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. En J. L. Petruccelli, & A. N. Saboia (Orgs.), *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades* (pp. 83-99). IBGE: Rio de Janeiro. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

- Paixão, M. (2009). La variable color o raza en los censos demográficos brasileños: historia y estimación reciente de las asimetrías. En *Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Notas de población* (pp. 187-223.). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20, 11-22. doi:10.1016/j.pse.2014.05.002
- Pausits, A., & Pellert, A. (2009). The Winds of Change: Higher Education Management Programmes in Europe. *Higher Education in Europe*, 34(1), 39-49. doi:10.1080/03797720902747009
- Pérez, E., Mateos, M., Pozo, J., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), 155-173. doi:10.1174/021093901609479
- Pérez, F., Martínez, P., & Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre Educación*, 29, 81-101. doi:10.15581/004.29.81-101
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: Alejandría, JC Sáez editor.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender* (3ª ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research and applications* (pp. 451-525). San Diego, CA: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated

- learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pintrich, P. R., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232445042_Intraindividual_differences_in_students%27_motivation_and_self-regulated_learning
- Pintrich, P. R., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan.
- Poon, J. (2019). Postgraduate student satisfaction in the UK. *Property Management*, 37(1), 115-135. doi:10.1108/PM-07-2017-0041
- Poscia, A., Frisicale, E., Parente, P., Milia, D., Waure, C., & Di Pietro, M. (2015). Study habits and technology use in Italian university students. *Ann Ist Super Sanità*, 51(2), 126-130.
doi:10.4415/ANN_15_02_10
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem* (3ª ed.). Juan Acuña Llorens. (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2009). Psicología del aprendizaje universitaria: la formación en competencias. En J. I. Pozo, & M. Pérez (Coords.), *Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o porqué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender* (pp. 9-28). Madrid: Morata Ediciones.
- Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo, & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108).

Madrid: Santillana.

Presidencia de la República (1988). *Constitución de la República Federativa de Brasil*.

Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Quezada, R. G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Ramburuth, P., & McCormick, J. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of Asia international and Australian students. *Higher Education*, 42(3), 333-350. doi:10.1023/A:1017982716482

Ramírez, R. C. (2008). Gestión por la calidad en las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Veracruzana. En M. Valadez, & S. Ayala (Coords.), *La calidad de la educación superior y la investigación científica: dos casos, tres enfoques* (pp. 35-49). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Rausch, J. L., & Hamilton, M. W. (2006). Goals and distractions: Explanations of early attrition from traditional university freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol11/iss2/6>

Raykov, T. (2007). Reliability if deleted, not “alpha if deleted”: Evaluation of scale reliability following component deletion. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 60(2), 201-216. doi:10.1348/000711006x115954

Renés, P., León, B., & Castro, A. (2012). Estilos de aprendizaje y Técnicas de Estudio en Educación Superior. Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: En *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander, 27-29 de junio de 2012. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679789>

- Ribeiro, M. I., Fernandes, A., & Correia, T. (2013). Satisfação com a vida académica em estudantes do ensino superior público português. *Egitânia Scientia*, 12, 63-79.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. doi:10.1080/02602930500099193
- 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. doi:10.1037/a0026838
- Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid: Consejería de Educación.
- Rodríguez, M. R. (2014). Análisis de los factores del rendimiento académico de los estudiantes de Pedagogía desde la técnica de grupo nominal y método Delphi. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 245-265. doi:10.6018/j/202241
- Román, J. M. (2004). Self-regulated learning procedure for university students: the meaningful text-reading strategy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 113-132. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/english/Art_3_33.pdf
- Sadlak, J., Merisotis, J., & Liu, N. C. (2008). University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality – the Editors' Views. *Higher Education in Europe*, 33(2-3), 195-199. doi:10.1080/03797720802253645
- Sakthivel, P. B., Rajendran, G., & Raju, R. (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, 17(6), 573-589. doi:10.1108/09544780510627660

- Salgado, D., & Maz, A. (2013). Toma de apuntes y aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 341-358. doi:10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42083
- Salinas, J., Benito, B., & Darder, A. (2011). Los mapas conceptuales como organizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los itinerarios de aprendizaje. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 63-74. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97941/salinasyotros.pdf?sequence=1>
- Salto, D. J (2018). To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education*, 75, 809-825. doi:10.1007/s10734-017-0171-8
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art_5_36.pdf
- Sandoval, J. S., & Pérez-Zapata, D. I. (2017). Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de la Carrera de Psicología del extremo norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-11. doi:10.11144/Javeriana.upsy16-2.caeu
- Santiuste, V., Barriguete, C., & Ayala, C. L. (1991). La percepción del aprendizaje por el alumno. Detección de variables influyentes en el proceso. *Revista Complutense de Educación*, 2(3), 347-375. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9191330347A/18096>
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Săvoiu, G., Necşulescu, C., Ţaicu, M., Şerbănescu, L., & Crişan, E. (2014). Level of satisfaction of educational services consumers. Impact and consequences for the responsibility of an economics faculty. *Amfiteatru Economic Journal*, 16(35), 88-107. Retrieved from <https://www.amfiteatruconomic.ro/ArticolEN.aspx?CodArticol=1253>
- Sayed, B., Rajendran, J., & Lokachari, P.S. (2010). An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: perspective of management. *Benchmarking: An International Journal*, 17(5), 728-767. doi:10.1108/14635771011076461
- Scheibe, L., & Durlin, Z. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em foco*, 14(17), 79-109. doi:10.24934/eef.v4i17.104
- Schober, S., Boer, B., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768. doi:10.1213/ANE.0000000000002864
- Schwartzman, S. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76(1), 173-188.
- Schwartzman, S. (2013). Uses and abuses of education assessment in Brazil. *Prospects*, 43(3), 269-288. doi:10.1007/s11125-013-9275-9
- Sguissardi, V. (2002). Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, 3(7), 121-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078010>
- Shah, M., Nair, C., & Bennett, L. (2013). Factors influencing student choice to study at private higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 21(4), 402-416.

doi:10.1108/QAE-04-2012-0019

Shin, J. (2012). Higher education development in Korea: western university ideas, Confucian tradition, and economic development. *Higher Education*, 64(1), 59-72.

doi:10.1007/s10734-011-9480-5

Silva, C. S. B. da (2003). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Singh, M. (2010). Quality Assurance in Higher Education: Which Past to Build on, What Futures to Contemplate? *Quality in Higher Education*, 16(2), 189-194.

doi:10.1080/13538322.2010.485735

Smith, R., & Ennew, C. (2001). *Service quality and its impact on word-of-mouth communication in higher education*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/277296541_1_Service_Quality_and_its_Impact_on_Word-of-Mouth_Communication_in_Higher_Education_By

Soares, M. (2002). O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. En M. Soares (Coord.), *A educação superior no Brasil* (pp. 113-127). Porto Alegre, Brasil: Unesco.

Sohail, M. S., & Shaikh, N. M (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65. doi:10.1108/09513540410512163

Sojkin, B., Bartkowiak, B., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63(5), 565-581.

doi:10.1007/s10734-011-9459-2

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., Hernández, F., & Monroy, F. (2017). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: origen y evolución. *Educación y Educadores*, 20(1), 65-88.

doi:10.5294/edu.2017.20.1.4

Souza, R., & Reinert, J. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação*, 15(1), 159-176. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a09.pdf>

Sultan, P., & Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), 755-784. doi:10.1108/13555851211278196

Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 60(6), 595-613. doi:10.1007/s10734-010-9318-6

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

Tedesco, J. C (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 11-23. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11319>

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5-26. doi:10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41

Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10, 93-106. doi:10.1007/s12564-009-9002-7

Torrano, F., & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf

- Torrano, F., & Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. doi:10.5209/RCED.51096
- Torres, N., Tolosa, I., Urrea, M. C., & Monsalve, M. A. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Revista Educación*, 33(2), 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058002.pdf>
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244. doi:10.1108/09684881011058669
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. doi:10.5944/educXXI.20066
- Tuirán, R., & Muñoz, C. (2010). La educación superior en México. En Secretaria de Educación Pública (Ed.), *Instituciones Públicas de Educación Superior* (pp. 31-53). México: Secretaria de Educación Pública.
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, Francia: UNESCO.
- Valdivieso, L., Marugán, M., & Reoyo, N. (2012). Estrategias de aprendizaje en los estudios de grado de primaria en el marco del EEES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 113-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342011.pdf>
- Valle, A., Barca, A., González, R. & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 425-461.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097747>

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 33, 142-154.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500013

Vera, J. A., & González, G. (2015). Descripción del contexto universitario actual y sus cambios. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 21-35). Madrid: Síntesis.

Verger, A., & Hermo, J. P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 105-12. doi:10.1080/14767720903574116

Vermunt, J., & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384. doi:1040-726X/04/1200-0359/0

Vidal, L., Gálvez, M., & Reyes, L. B. (2009). Análisis de los hábitos de estudio en alumnos de primer año de Ingeniería Civil Agrícola. *Formación Universitaria*, 2(2), 27-33. doi:10.4067/S0718-50062009000200005

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32(129), 86-101. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006

Voegtle, E. M., Knill, C., & Dobbins, M. (2011). To what extent does transnational

- communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies. *Higher Education*, 61(1), 77-94. doi:10.1007/s10734-010-9326-6
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27-28), 105-116. doi:10.1080/02103702.1984.10822045
- Warner, R. M. (2008). *Applied statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York, NY: MacMillan.
- Wilkins, S., & Balakrishnan, M. S. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 143-156. doi:10.1108/09513541311297568
- Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(3), 92-97. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938583.pdf>
- Xuan, T., Hieu, M., & Phuc, N. (2017). Evaluation the satisfaction factors of FTP university Student in “On the-Job” Training Program. *Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 56-70.
- Zabalza, M. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191002>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview.

Educational Psychologist, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge.

Zineldin, M., Akdag, H. C., & Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243. doi:10.1080/13538322.2011.582796

ANEXOS

Anexo A

Cuestionario de satisfacción estudiantil y evaluación de las técnicas de estudio

Questionário de satisfação estudiantil e avaliação das técnicas de estudo

O presente questionário tem como finalidade avaliar a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Pedagogia em São Luís-Maranhão/Brasil, a partir da satisfação com o processo de ensino-aprendizagem e infraestrutura educativa, bem como por meio da avaliação das técnicas de estudo utilizadas. As informações coletadas são anônimas e poderão ser de grande utilidade para sua Faculdade / Universidade. Por isso, solicitamos seu compromisso e participação voluntária, respondendo todos os itens, um por um, de forma sincera e objetiva.

Agradecemos sua colaboração!

Dados Pessoais

Idade: _____ Gênero: () Masculino () Feminino

Cor ou Raça: () Preta () Parda () Branca () Indígena () Amarela

Lugar de Nascimento:

() São Luís-Maranhão

() Outro (especifique): _____

Nome da faculdade / universidade _____

Período que está cursando: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Trabalha atualmente? () sim () não **Se sim, especifique em qual área**

Via de acesso à Universidade:

() ENEM

() Vestibular seriado

() Vestibular tradicional

() Outra (especifique) _____

Questões sobre infraestrutura educativa

Assinale com um **X**, indicando o seu grau de satisfação com relação aos diferentes itens listados abaixo, de acordo com a escala:

NE Não existe em minha universidade/faculdade	NC Não conheço	1 Totalmente Insatisfeito	2 Pouco Satisfeito	3 Muito Satisfeito	4 Totalmente Satisfeito
---	-------------------	---------------------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------------

Item	1. Infraestrutura de apoio – serviços externos	NE	NC	1	2	3	4
1.1	Correios						
1.2	Bancos / caixas eletrônicos						
1.3	Papelaria / livraria						
1.4	Cantina / lanchonete						

Item	2. Infraestrutura de apoio – serviços internos	NE	NC	1	2	3	4
2.1	Espaços para conferências / auditórios						
2.2	Alojamento estudantil						
2.3	Instalações desportivas						
2.4	Espaços comuns de convivência e relaxamento						
2.5	Áreas verdes / jardins						
2.6	Estacionamento						
2.7	Refeitório						
2.8	Cantina / lanchonete						
2.9	Limpeza dos espaços comuns						
2.10	Quantidade de banheiros						
2.11	Limpeza dos banheiros						
2.12	Estabelecimento para acesso à Internet						
2.13	Estabelecimento com serviços gráficos (cópia, encadernação, etc.)						
2.14	Acessibilidade física (elevador, rampa, etc.)						
2.15	Ouvidoria						
2.16	Condições de segurança (saída de emergência, extintores)						
2.17	Serviço de vigilância						

Item	3. Recursos da biblioteca	NE	NC	1	2	3	4
3.1	Biblioteca física (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais)						
3.2	Biblioteca digital (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais <i>on line</i>)						
3.3	Acervo atualizado						
3.4	Computadores atualizados						
3.5	Tamanho da área da biblioteca						
3.6	Condição do mobiliário						
3.7	Iluminação						
3.8	Climatização						
3.9	Ambiente sonoro						
3.10	Comodidade das salas de estudo						

Item	4. Instalações em sala de aula	NE	NC	1	2	3	4
4.1	Tamanho da sala de aula						
4.2	Condição do mobiliário						
4.3	Iluminação						
4.4	Temperatura						
4.5	Isolamento do ruído externo						
4.6	Recursos Audiovisuais						
4.7	Número de alunos por turma						
4.8	Limpeza						

Item	5. Recursos Tecnológicos	NE	NC	1	2	3	4
5.1	Laboratórios de Informática						
5.2	Recursos Audiovisuais						
5.3	Área de conexão de Internet sem fio						
5.4	Velocidade de conexão com a Internet						
5.5	Atualização dos <i>softwares</i> utilizados nos computadores						
5.6	Salas para videoconferência						
5.7	Site da universidade/faculdade						

Questões sobre o processo de ensino aprendizagem

Assinale com um X, indicando o seu grau de satisfação com relação aos diferentes itens listados abaixo, de acordo com a escala:

1	2	3	4
Totalmente Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Muito Satisfeito	Totalmente Satisfeito

Itens	6. Processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4
6.1	Metodologias de ensino				
6.2	Conteúdos teóricos				
6.3	Conteúdos práticos				
6.4	Domínio do conteúdo				
6.5	Pontualidade dos docentes				
6.6	Avaliação periódica do trabalho estudantil				
6.7	Procedimentos e critérios de avaliação adotados				
6.8	Espaços adequados para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas				
6.9	Recursos pedagógicos (audiovisuais, multimídia, laboratório, etc.)				
6.10	Comunicação com os/as professores/as em sala de aula				
6.11	Desenvolvimento da aprendizagem autônoma do/a aluno/a				
6.12	Nível de exigência acadêmica				
6.13	Práticas dos cursos				
6.14	Atuação nos campos de estágio				

6.15	Atividades extracurriculares (seminários, congressos, jornadas, etc.)				
6.16	O processo formativo vincula-se ao contexto local e nacional				
6.17	Vinculação das competências adquiridas à inserção profissional				

- **Questões sobre técnicas de estudo**

Assinale com um X, a opção que melhor representa a *frequência de ocorrência* dos itens listados abaixo, de acordo com a escala:

1 Nunca	2 Às vezes	3 Frequentemente	4 Sempre
--------------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Itens	7. Lugar e condições de estudo	1	2	3	4
7.1	Estudo no meu quarto				
7.2	Estudo na sala da minha casa				
7.3	Estudo em outro cômodo da minha casa				
7.4	Em caso afirmativo, especifique em que lugar: _____				
7.5	Estudo na biblioteca				
7.6	Estudo na casa de um/a companheiro/a ou amigo/a				
7.7	Divide com alguém o lugar onde estuda?				
7.8	Em caso afirmativo, com quem? _____				
7.9	Tenho computador em meu lugar habitual de estudo				
7.10	Gosto de estudar próximo à janela				
7.11	Estudo com luz artificial (luminária ou abajur)				
7.12	Meu lugar de estudo tem uma temperatura agradável				
7.13	O lugar onde estudo é ruidoso				
7.14	Estudo vendo ou ouvindo a televisão				
7.15	Estudo ouvindo música				
7.16	Em caso afirmativo, com que tipo de música se concentra mais para estudar? _____				
7.17	Com frequência estudo em posições corporais, por exemplo deitado, que não facilitam minha concentração durante muito tempo				

Itens	8. Organização do estudo	1	2	3	4
8.1	Costumo planejar o tempo que vou dedicar ao estudo				
8.2	Cumpro com o planejamento realizado?				
8.3	Planejo também os conteúdos que vou estudar				
8.4	Cumpro com o planejamento dos conteúdos?				
8.5	Elaboro um calendário de estudo no qual indico os dias e as horas				

8.6	Na hora de estudar começo pelas disciplinas mais fáceis				
8.7	Na hora de estudar começo pelas disciplinas mais difíceis				
8.8	Começo a estudar desde o início do ano letivo				
8.9	Estudo somente quando se aproximam as provas				
8.10	No tempo que dedico ao estudo me empenho a todas as disciplinas igualmente				
8.11	Vou estudando cada disciplina em função da data da prova				
8.12	Quando estudo costumo ficar cansado/a				
8.13	Desvio minha atenção facilmente quando estou estudando				
8.14	Quais dias estuda? () De 2ª a 6ª feiras () Fim de Semana () Todos os dias				
8.15	Quantas horas <i>por semana</i> dedica ao estudo?				

Ítems	9. Estratégia de aprendizagem	1	2	3	4
9.1	Memorizo as anotações para o dia de prova				
9.2	Costumo recordar o que foi estudado depois da prova				
9.3	Faço anotações das explicações dos/as professores/as				
9.4	Tiro cópia das anotações de algum/a companheiro/a				
9.5	Quando faço anotações copio ao pé da letra o que disse o/a professor/a				
9.6	Amplio a informação com bibliografia complementar				
9.7	Com que tipo de recurso complementa a informação? () Livros () Artigos () Anotações de companheiros () Internet				
9.8	Tenho dificuldades em acompanhar as explicações do/a professor/a em aula				
9.9	Quando estudo relaciono os conteúdos da matéria com outras disciplinas				
9.10	Antes de estudar de forma aprofundada costumo fazer uma leitura superficial				
9.11	Considero a realização de trabalhos uma perda de tempo				
9.12	Me sinto mais confortável realizando os trabalhos de forma individual				
9.13	Quando tenho dúvidas costumo tirá-las com o/a professor/a				
9.14	Em qual lugar? () Orientação () Na aula () No corredor				
9.15	Quando estudo disponho de toda informação e materiais necessários				
9.16	Reviso as anotações frequentemente				
9.17	Sublinho o material de estudo				
9.18	Faço esquemas do material a estudar				
9.19	Na elaboração dos esquemas utilizo muitas palavras				
9.20	Elaboro um resumo de cada uma das matérias a estudar				
9.21	Para elaborar os esquemas copio frases das anotações, livros, materiais...				
9.22	Faço mapas conceituais dos assuntos de cada uma das disciplinas para estudar posteriormente				
9.23	As palavras que não entendo costumo consultá-las em um dicionário, enciclopédia...				
9.24	Minha forma de estudar muda se a prova de uma disciplina é do tipo fechada/objetiva ou aberta/subjetiva				
9.25	Quando estudo para uma prova me proponho perguntas que podem estar contidas nela				
9.26	O dia anterior à prova o dedico a revisar				
9.27	Na noite anterior à prova costumo dormir pouco				

9.28	Quando tenho uma prova fico nervoso/a				
9.29	Quando faço uma prova começo pela primeira pergunta sem ler o restante				
9.30	Reviso a prova antes de entregá-la ao/a professor/a				
9.31	Ao sair de uma prova comparo as respostas dadas por mim com as anotações				
9.32	Considero que as pontuações obtidas estão em função do meu estudo e esforço				
9.33	Estou satisfeito/a com meu rendimento acadêmico				

Anexo B

Carta a los jueces expertos



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Carta aos Juizes Independentes

Estimado/a professor/a,

Como é de seu conhecimento, existe uma discussão acadêmica sobre a avaliação da aprendizagem nas instituições de educação superior, considerando a valoração do alunado como aspecto primordial na busca da qualidade, e conseqüentemente, da satisfação dessa clientela educativa. Desse modo, faz-se necessário conhecer como os/as alunos/as aprendem, como avaliam sua aprendizagem e as condições em que a mesma ocorre. No Brasil, essa temática de estudo requer maiores investigações, e acredita-se que ao pesquisar essas questões, é possível contribuir para uma melhoria da qualidade da educação superior brasileira. Nesse sentido, a realização de estudos de Pós-Graduação em uma Universidade possibilita a obtenção empírica de dados que podem responder a algumas demandas sociais.

Por isso, solicitamos gentilmente que colabore com a Doutoranda MARA RACHEL SOUZA SOARES DE QUADROS, aluna do Programa de Doutorado em Ciências da Educação (Universidade de Granada/Espanha), em seu trabalho de pesquisa sobre a “Avaliação da Aprendizagem em estudantes de Pedagogia em São Luís-Maranhão/Brasil”. Assim, pedimos sua contribuição para avaliar o **Questionário de satisfação estudantil e avaliação das técnicas de estudo**, instrumento em parte inédito (Questionário de satisfação com relação à infraestrutura), e em parte adaptação do Questionário de Técnicas de Estudo ao contexto brasileiro, de Herrera y Gallardo (2006) e sobre Elementos da Docência, de Herrera (2010), também adaptado ao contexto brasileiro.

A ajuda que solicitamos não consiste que responda ao Questionário, mas sim que indique na **Planilha para Juizes Independentes** o seu grau de concordância sobre os itens que compõe esse instrumento, escrevendo um número entre **1 a 4** no espaço correspondente ao item avaliado. Cada um dos números tem a seguinte significação:

1. Não concordo em nada com a redação e/ou o conteúdo do item.
2. Concordo pouco com a redação e/ou o conteúdo do item.
3. Concordo com a redação e/ou o conteúdo do item.
4. Concordo totalmente com a redação e/ou o conteúdo do item.

O questionário que você está prestes a avaliar é composto por 3 (três) sessões. A primeira sessão é composta por 5 blocos de questões, com 46 itens, e que tem o intuito de avaliar o grau de satisfação dos estudantes com relação à infraestrutura educacional. Nesse caso, os alunos utilizarão uma escala Likert de 4 pontos variando entre totalmente insatisfeito (1) e totalmente satisfeito (4). Além disso, foi incluída a opção “Não existe em minha universidade/faculdade” para que o estudante indique aqueles itens que não poderão ser avaliados em função dos mesmos não serem disponibilizados em sua faculdade/universidade. A segunda sessão é composta por um bloco que contém 17 perguntas, onde é solicitado que o/a aluno/a avalie o seu grau de satisfação com respeito ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sua universidade/faculdade, utilizando para isso uma escala Likert de 4 pontos que varia de totalmente insatisfeito (1) e totalmente satisfeito (4).

A terceira sessão, composta por 65 itens, objetiva verificar o nível de frequência de ocorrência com respeito às técnicas de estudo empregadas pelo estudante. Para tanto, os alunos empregarão uma escala tipo Likert de 4 pontos variando entre “nunca” e “sempre”.

Com base nessas informações, você deverá estabelecer notas para cada um dos itens em função de dois aspectos: CLAREZA e PERTINÊNCIA. **Clareza** significa que você deve avaliar a redação dos itens, se eles foram redigidos de forma correta, compreensível e se expressam adequadamente o que se espera medir. **Pertinência** ou representatividade significa verificar se os itens realmente refletem os conceitos envolvidos, se são relevantes e se são adequados para atingir os objetivos propostos.

Especialmente para os casos avaliados com as opções de resposta **1** (*Não concordo em nada com a redação e/ou o conteúdo do item*) ou **2** (*Concordo pouco com a redação e/ou o conteúdo do item*), solicitamos encarecidamente que indique sua sugestão de redação para o(s) item(ns) no campo *Sugestão/Comentário*. Finalmente, queremos agradecer sua importante colaboração neste Trabalho de Pesquisa de Doutorado, que está sendo elaborado sobre minha orientação.

Melilla, 21 de dezembro de 2017.

Anexo C

Cuestionario inicial enviado a los jueces expertos

**Planilha de avaliação – Juízes Independentes**

Orientação ao estudante sobre como responder o questionário:

Questão		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
0	O presente questionário faz parte de um estudo que tem como finalidade avaliar a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Pedagogia em São Luís-Maranhão/Brasil, a partir da <i>satisfação com relação à infraestrutura educativa</i> e com o <i>processo de ensino-aprendizagem</i> , bem como por meio da <i>avaliação das técnicas de estudo</i> utilizadas. As informações coletadas são anônimas e poderão ser de grande utilidade para sua Faculdade / Universidade. Por isso, solicitamos seu compromisso e participação voluntária, respondendo todos os itens, um por um, de forma sincera e objetiva.								
Sugestão/Comentário:									

Sessão 1: Escolha uma das opções da escala abaixo que varia de **1 (Totalmente insatisfeito) a 4 (Totalmente satisfeito)** para avaliar o grau de satisfação com relação à infraestrutura educacional

1. Infraestrutura de apoio - serviços externos		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1.1	Correios								
Sugestão/Comentário:									
1.2	Bancos/caixas eletrônicos								
Sugestão/Comentário:									
1.3	Papelaria / livraria								
Sugestão/Comentário:									
1.4	Cantina / lanchonete								
Sugestão/Comentário:									
2. Infraestrutura de apoio - serviços internos		Clareza				Pertinência			

		1	2	3	4	1	2	3	4
2.1	Espaços para conferências / auditórios								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.2	Alojamento estudantil								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.3	Instalações desportivas								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.4	Espaços comuns de convivência e relaxamento								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.5	Áreas verdes / jardins								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.6	Estacionamento								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.7	Refeitório								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.8	Cantina / lanchonete								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.9	Limpeza dos espaços comuns								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.10	Quantidade de banheiros								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.11	Limpeza dos banheiros								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.12	Estabelecimento para acesso à Internet								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.13	Estabelecimento de serviços gráficos (cópia, encadernação, etc.)								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.14	Acessibilidade física (elevador, rampa, etc.)								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.15	Ouvidoria								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.16	Condições de segurança (saída de emergência, extintores)								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
2.17	Serviço de vigilância								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

3. Recursos da biblioteca		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
3.1	Biblioteca física (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais)								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.2	Biblioteca digital (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais <i>on line</i>)								
3.3	Acervo atualizado								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.4	Computadores disponíveis e atualizados								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.5	Tamanho adequado								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.6	Disposição e Condição do mobiliário								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.7	Iluminação								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.8	Temperatura								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.9	Isolamento do ruído externo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
3.10	Comodidade das salas de estudo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

4. Instalações em sala de aula		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
4.1	Tamanho adequado								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.2	Disposição e condição do mobiliário								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.3	Iluminação								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.4	Temperatura								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.5	Isolamento do ruído externo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.6	Recursos Audiovisuais								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.7	Número de alunos por turma								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
4.8	Limpeza								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

5. Recursos Tecnológicos		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
5.1	Laboratórios de Informática								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.2	Recursos audiovisuais								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.3	Área de conexão de Internet sem fio								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.4	Velocidade de conexão com a Internet								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.5	Atualização dos softwares utilizados nos computadores								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.6	Salas para videoconferência								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
5.7	Sistema para acesso dos alunos (matrícula, histórico escolar)								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

Sessão 2: Escolha uma das opções da escala abaixo que varia de **1 (Totalmente insatisfeito)** a **4 (Totalmente satisfeito)** para avaliar o grau de satisfação com relação ao processo de ensino-aprendizagem

6. Processo de ensino-aprendizagem		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
6.1	Metodologias de ensino								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.2	Conteúdos teóricos								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.3	Conteúdos práticos								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.4	Domínio do conteúdo e atualização dos/as professores/as								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.5	Pontualidade dos docentes								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.6	Orientação dos/as professores/as na compreensão dos conteúdos								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.7	Avaliação periódica do trabalho estudantil								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.8	Procedimentos e critérios de avaliação adotados								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
6.9	Espaços adequados para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.11	Estudo com luz artificial (luminária ou abajur)	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.12	Meu lugar de estudo tem uma temperatura agradável	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.13	O lugar onde estudo é ruidoso	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.14	Estudo vendo ou ouvindo a televisão	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.15	Estudo ouvindo música	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.16	Qual tipo de música?	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		
7.17	Com frequência estudo ou leio encostado na cama ou deitado no sofá	
<i>Sugestão/Comentário:</i>		

8. Organização do estudo		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
8.1	Costumo planejar o tempo que vou dedicar ao estudo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.2	Cumpe com o planejamento realizado?								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.3	Planejo também os conteúdos que vou estudar								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.4	Cumpe com o planejamento dos conteúdos?								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.5	Elaboro um calendário de estudo no qual indico os dias e as horas								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.6	Na hora de estudar começo pelas disciplinas mais fáceis								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.7	Na hora de estudar começo pelas disciplinas de maior dificuldade								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.8	Começo a estudar desde o início do ano letivo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.9	Estudo somente quando se aproximam as provas								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.10	No tempo que dedico ao estudo me empenho a todas as disciplinas igualmente								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
8.11	Vou estudando cada disciplina em função da data da prova								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

8.12	Quando estudo costumo ficar cansado		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
8.13	Desvio minha atenção facilmente quando estou estudando		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
8.14	Que dias estuda? () De 2ª a 6ª feiras () Fim de semana () Todos os dias		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
8.15	Quantas horas dedica semanalmente ao estudo?		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			

9. Estratégia de aprendizagem		Clareza				Pertinência			
		1	2	3	4	1	2	3	4
9.1	Memorizo as anotações para o dia de prova								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.2	Costumo recordar o que foi estudado depois da prova								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.3	Faço anotações das explicações dos/as professores/as								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.4	Tiro cópia das anotações de algum/a companheiro/a								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.5	Quando faço anotações copio ao pé da letra o que disse o/a professor/a								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.6	Amplio a informação com bibliografia complementar								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.7	Com que tipo de recurso complementa a informação? () Livros () Artigos () Anotações de companheiros () Internet								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.8	Tenho dificuldades em acompanhar as explicações do/a professor/a em aula								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.9	Quando estudo relaciono os conteúdos da matéria com outras disciplinas								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.10	Antes de estudar de forma aprofundada costumo fazer uma leitura superficial								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.11	Considero a realização de trabalhos uma perda de tempo								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.12	Me sinto mais confortável realizando os trabalhos de forma individual								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									
9.13	Quando tenho dúvidas costumo tirá-las com o/a professor/a								
<i>Sugestão/Comentário:</i>									

9.14	Em qual lugar? () Orientação () Na aula () No corredor		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.15	Quando estudo disponho de toda informação e materiais necessários		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.16	Reviso as anotações frequentemente		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.17	Sublinho o material de estudo		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.18	Faço esquemas do material a estudar		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.19	Na elaboração dos esquemas utilizo muitas palavras		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.20	Sempre elaboro um resumo de cada uma das matérias a estudar		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.21	Para elaborar os esquemas copio frases das anotações, livros, materiais...		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.22	Faço mapas conceituais dos assuntos de cada uma das disciplinas para estudar posteriormente		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.23	As palavras que não entendo costumo consultá-las em um dicionário, enciclopédia...		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.24	Minha forma de estudar muda se a prova de uma disciplina é do tipo fechada ou aberta		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.25	Quando estudo para uma prova me proponho perguntas que podem estar contidas nela		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.26	O dia anterior à prova o dedico a revisar		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.27	A noite anterior à prova costumo dormir pouco		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.28	Quando tenho uma prova fico nervoso/a		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.29	Quando faço uma prova começo pela primeira pergunta sem ler o restante		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.30	Reviso a prova antes de entregá-la ao/a professor/a		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.31	Ao sair de uma prova comparo com as anotações as respostas dadas por mim		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			

9.32	Considero que as pontuações obtidas estão em função do meu estudo e esforço		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			
9.33	Estou satisfeito com meu rendimento acadêmico		
<i>Sugestão/Comentário:</i>			

Anexo D

Questionario tras la evaluación por los jueces

Questionário de satisfação estudantil e avaliação das técnicas de estudo

O presente questionário tem como finalidade avaliar a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Pedagogia em São Luís-Maranhão/Brasil, a partir da satisfação com o processo de ensino-aprendizagem e infraestrutura educativa, bem como por meio da avaliação das técnicas de estudo utilizadas. As informações coletadas são anônimas e poderão ser de grande utilidade para sua Faculdade / Universidade. Por isso, solicitamos seu compromisso e participação voluntária, respondendo todos os itens, um por um, de forma sincera e objetiva.

Agradecemos sua colaboração!

Dados Pessoais

Idade: _____ **Gênero:** () Masculino () Feminino

Raça: () Negra () Parda () Branca () Indígena

Lugar de Nascimento:

() São Luís-Maranhão

() Outro (especifique): _____

Nome da faculdade / universidade _____

Ano que está cursando: _____

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Trabalha atualmente? () sim () não **Se sim, especifique em qual área**

Via de acesso à Universidade:

() ENEM

() Vestibular seriado

() Vestibular tradicional

() Outra (especifique) _____

Questões sobre infraestrutura educativa

Assinale com um X, indicando o seu grau de satisfação com relação aos diferentes itens listados abaixo, de acordo com a escala:

NE Não existe em minha universidade/faculdade	1 Totalmente Insatisfeito	2 Pouco Satisfeito	3 Muito Satisfeito	4 Totalmente Satisfeito
--	--	------------------------------	------------------------------	--------------------------------------

Item	1. Infraestrutura de apoio – serviços externos	NE	1	2	3	4
1.1	Correios					
1.2	Bancos / caixas eletrônicos					
1.3	Papelaria / livraria					
1.4	Cantina / lanchonete					

Item	2. Infraestrutura de apoio – serviços internos	NE	1	2	3	4
2.1	Espaços para conferências / auditórios					
2.2	Alojamento estudantil					
2.3	Instalações desportivas					
2.4	Espaços comuns de convivência e relaxamento					
2.5	Áreas verdes / jardins					
2.6	Estacionamento					
2.7	Refeitório					
2.8	Cantina / lanchonete					
2.9	Limpeza dos espaços comuns					
2.10	Quantidade de banheiros					
2.11	Limpeza dos banheiros					
2.12	Estabelecimento para acesso à Internet					
2.13	Estabelecimento de serviços gráficos (cópia, encadernação, etc.)					
2.14	Acessibilidade física (elevador, rampa, etc.)					
2.15	Ouvidoria					
2.16	Condições de segurança (saída de emergência, extintores)					
2.17	Serviço de vigilância					

Item	3. Recursos da biblioteca	NE	1	2	3	4
3.1	Biblioteca física (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais)					
3.2	Biblioteca digital (livros, revistas, dicionários, enciclopédias, jornais <i>on line</i>)					
3.3	Acervo atualizado					
3.4	Computadores disponíveis e atualizados					
3.5	Tamanho da área da biblioteca					
3.6	Condição do mobiliário					
3.7	Iluminação					
3.8	Climatização					
3.9	Ambiente sonoro					
3.10	Comodidade das salas de estudo					

Item	4. Instalações em sala de aula	NE	1	2	3	4
4.1	Tamanho da sala de aula					
4.2	Disposição e condição do mobiliário					
4.3	Iluminação					
4.4	Temperatura					
4.5	Isolamento do ruído externo					
4.6	Recursos Audiovisuais					
4.7	Número de alunos por turma					
4.8	Limpeza					

Item	5. Recursos Tecnológicos	NE	1	2	3	4
5.1	Laboratórios de Informática					
5.2	Recursos Audiovisuais					
5.3	Área de conexão de Internet sem fio					
5.4	Velocidade de conexão com a Internet					
5.5	Atualização dos <i>softwares</i> utilizados nos computadores					
5.6	Salas para videoconferência					
5.7	Site da universidade/faculdade					

Questões sobre o processo de ensino aprendizagem

Assinale com um X, indicando o seu grau de satisfação com relação aos diferentes itens listados abaixo, de acordo com a escala:

1	2	3	4
Totalmente Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Muito Satisfeito	Totalmente Satisfeito

Itens	6. Processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4
6.1	Metodologias de ensino				
6.2	Conteúdos teóricos				
6.3	Conteúdos práticos				
6.4	Domínio do conteúdo				
6.5	Pontualidade dos docentes				
6.6	Avaliação periódica do trabalho estudantil				
6.7	Procedimentos e critérios de avaliação adotados				
6.8	Espaços adequados para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas				
6.9	Recursos pedagógicos (audiovisuais, multimídia, laboratório, etc.)				
6.10	Comunicação com os/as professores/as em sala de aula				
6.11	Desenvolvimento da aprendizagem autônoma do/a aluno/a				
6.12	Nível de exigência acadêmica				
6.13	Práticas dos cursos				
6.14	Atuação nos campos de estágio				
6.15	Atividades extracurriculares (seminários, congressos, jornadas, etc.)				

6.16	O processo formativo vincula-se ao contexto local e nacional				
6.17	Vinculação das competências adquiridas à inserção profissional				

- **Questões sobre técnicas de estudo**

Assinale com um X, a opção que melhor representa a frequência de ocorrência dos itens listados abaixo, de acordo com a escala:

1 Nunca	2 Às vezes	3 Frequentemente	4 Sempre
--------------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Itens	7. Lugar e condições de estudo	1	2	3	4
7.1	Estudo no meu quarto				
7.2	Estudo na sala da minha casa				
7.3	Estudo em outro cômodo da minha casa				
7.4	Especifique em que lugar: _____				
7.5	Estudo na biblioteca				
7.6	Estudo na casa de um/a companheiro/a ou amigo/a				
7.7	Divide com alguém o lugar onde estuda?				
7.8	Com quem? _____				
7.9	Tenho computador em meu lugar habitual de estudo				
7.10	Gosto de estudar próximo à janela				
7.11	Estudo com luz artificial (luminária ou abajur)				
7.12	Meu lugar de estudo tem uma temperatura agradável				
7.13	O lugar onde estudo é ruidoso				
7.14	Estudo vendo ou ouvindo a televisão				
7.15	Estudo ouvindo música				
7.16	Em caso afirmativo, com que tipo de música se concentra mais para estudar? _____				
7.17	Com frequência estudo em posições corporais, por exemplo deitado, que não facilitam minha concentração durante muito tempo				

Itens	8. Organização do estudo	1	2	3	4
8.1	Costumo planejar o tempo que vou dedicar ao estudo				
8.2	Cumpro com o planejamento realizado?				
8.3	Planejo também os conteúdos que vou estudar				
8.4	Cumpro com o planejamento dos conteúdos?				
8.5	Elaboro um calendário de estudo no qual indico os dias e as horas				
8.6	Na hora de estudar começo pelas disciplinas mais fáceis				
8.7	Na hora de estudar começo pelas disciplinas mais difíceis				
8.8	Começo a estudar desde o início do ano letivo				
8.9	Estudo somente quando se aproximam as provas				

8.10	No tempo que dedico ao estudo me empenho a todas as disciplinas igualmente				
8.11	Vou estudando cada disciplina em função da data da prova				
8.12	Quando estudo costumo ficar cansado				
8.13	Desvio minha atenção facilmente quando estou estudando				
8.14	Quais dias estuda? () De 2ª a 6ª feiras () Fim de Semana () Todos os dias				
8.15	Quantas horas dedica semanalmente ao estudo?				

Itens	9. Estratégia de aprendizagem	1	2	3	4
9.1	Memorizo as anotações para o dia de prova				
9.2	Costumo recordar o que foi estudado depois da prova				
9.3	Faço anotações das explicações dos/as professores/as				
9.4	Tiro cópia das anotações de algum/a companheiro/a				
9.5	Quando faço anotações copio ao pé da letra o que disse o/a professor/a				
9.6	Amplio a informação com bibliografia complementar				
9.7	Com que tipo de recurso complementa a informação? () Livros () Artigos () Anotações de companheiros () Internet				
9.8	Tenho dificuldades em acompanhar as explicações do/a professor/a em aula				
9.9	Quando estudo relaciono os conteúdos da matéria com outras disciplinas				
9.10	Antes de estudar de forma aprofundada costumo fazer uma leitura superficial				
9.11	Considero a realização de trabalhos uma perda de tempo				
9.12	Me sinto mais confortável realizando os trabalhos de forma individual				
9.13	Quando tenho dúvidas costumo tirá-las com o/a professor/a				
9.14	Em qual lugar? () Orientação () Na aula () No corredor				
9.15	Quando estudo disponho de toda informação e materiais necessários				
9.16	Reviso as anotações frequentemente				
9.17	Sublinho o material de estudo				
9.18	Faço esquemas do material a estudar				
9.19	Na elaboração dos esquemas utilizo muitas palavras				
9.20	Sempre elaboro um resumo de cada uma das matérias a estudar				
9.21	Para elaborar os esquemas copio frases das anotações, livros, materiais...				
9.22	Faço mapas conceituais dos assuntos de cada uma das disciplinas para estudar posteriormente				
9.23	As palavras que não entendo costumo consultá-las em um dicionário, enciclopédia...				
9.24	Minha forma de estudar muda se a prova de uma disciplina é do tipo fechada ou aberta				
9.25	Quando estudo para uma prova me proponho perguntas que podem estar contidas nela				
9.26	O dia anterior à prova o dedico a revisar				
9.27	A noite anterior à prova costumo dormir pouco				
9.28	Quando tenho uma prova fico nervoso/a				
9.29	Quando faço uma prova começo pela primeira pergunta sem ler o restante				
9.30	Reviso a prova antes de entregá-la ao/a professor/a				
9.31	Ao sair de uma prova comparo as respostas dadas por mim com as anotações				
9.32	Considero que as pontuações obtidas estão em função do meu estudo e esforço				
9.33	Estou satisfeito com meu rendimento acadêmico				

Anexo E

Proyecto del estudio presentado a las IES



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM SÃO LUÍS (MARANHÃO/BRASIL)

Dados de Identificação

- *Pesquisadora:* Mara Rachel Souza Soares de Quadros – Doutoranda em Ciências de la Educación pela Universidad de Granada (Espanha)
- *Dados da orientadora:* Dra. Lucía Herrera Torres – Professora Titular do Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación da Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada – Espanha)
- *Programa:* Doutorado em Ciências de la Educación – Universidad de Granada (Espanha)
- *Área do conhecimento:* Psicologia, Educação e Desenvolvimento

1 INTRODUÇÃO

A universidade, como etapa final da instrução formal, está inserida em um contexto dinâmico e plural (HERRERA, 2015; SVENSSON; WIHLBORG, 2010). Assim, coexiste buscando atender às demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que possui o papel de formar pessoas éticas, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas (MADRID, 2005). O ensino superior está atualmente em plena expansão. Na Espanha, por exemplo, há um crescimento no número de alunos que frequentam a universidade (SANDER, 2005). O mesmo acontece no Brasil, especialmente no setor privado (SOARES, 2002; MCCOWAN, 2004). No entanto, ambos os autores concordam com o baixo investimento dos governos para a manutenção das atividades acadêmicas e administrativas nas universidades espanholas e

brasileiras, o que afeta a qualidade da educação oferecida.

Relacionado a ideia anteriormente apresentada, o bom desempenho do ensino superior depende diretamente das condições físicas oferecidas pelas instituições de ensino, o que terá impacto positivo ou negativo na aprendizagem dos alunos. Martínez-Cervantes et al (2013) afirmam que um rendimento acadêmico favorável está diretamente associado a infraestrutura das salas de aula, apontando que suas diferentes propriedades (forma, proporção, cor, iluminação, ruído, etc.) influenciam diretamente no desempenho dos usuários. Por outro lado, é necessário destacar a importância que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) assumiram nos processos de formação, convertendo-se em ferramentas imprescindíveis no atual contexto educacional, gerando nas instituições de ensino superior (e, conseqüentemente, nos professores), a necessidade de flexibilização e modernização na sua dinâmica de ensino-aprendizagem (SALINAS, 2004).

Também é importante destacar que um público cada vez mais diversificado tem tido acesso a este nível de ensino, aumentando a necessidade de refletir sobre que tipo de formação é oferecida a esses estudantes, qual conteúdo estão aprendendo, quais as técnicas de estudo que eles utilizam e, acima de tudo, quais são suas percepções sobre o que aprendem (RICHARDSON; ABRAHAM; BOND, 2012). A busca por atender a essa diversidade tem levado os professores a utilizar diferentes metodologias e estratégias de ensino que possibilitem a construção do conhecimento pelos estudantes Pimienta (2008), com a intenção de criar ambientes de aprendizagem significativos (KLASSEN; TZE; BETTS, 2009; SANDER, 2005). Assim, observa-se na literatura científica a defesa de uma educação com base em expectativas, interesses e necessidades dos alunos, mediada por estratégias de aprendizagem ativas e centradas neles (LÓPEZ; SILVA, 2009). Assim, numa perspectiva construtivista, o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se nos aprendizes, tomando como ponto de partida os conhecimentos e competências que possuem, concebendo a aprendizagem como a construção do conhecimento e o ensino como mediação desse processo junto aos discentes.

Por essa razão, muitos autores têm focado seu interesse em conhecer o grau de satisfação dos aprendizes com a formação que recebem na universidade (Herrera, 2010). Segundo Monguet et al (2006), a motivação, como fator pessoal, é muito relevante para o aprendizado. Sob essa perspectiva, a satisfação atua como um reforço positivo, promovendo a motivação intrínseca necessária para que o sujeito continue participando da atividade

(DENSON; LOVEDAY; DALTON, 2010; DUQUE; WEEKS, 2010).

Autores como Arif, Ilyas e Hameed (2013) e Richardson (2005) afirmam que a satisfação estudantil constitui um conceito emergente e complexo, que surgiu inicialmente relacionado ao marketing de serviços, sendo posteriormente empregado no campo educacional, servindo para destacar o papel ativo do aluno. Munteanu et al. (2010) afirmam que a satisfação varia de acordo com a percepção de cada pessoa e depende também de aspectos psicológicos e físicos. Por sua vez, Bruce e Edgington (2008) salientam que a satisfação consiste em uma resposta afetiva ou emocional a uma experiência vivenciada.

Para Sojkin, Bartkowiak e Skuza (2012), o conhecimento sobre os fatores que determinam a satisfação dos estudantes universitários pode contribuir para ações de marketing mais efetivas, melhorando a imagem institucional, auxiliando no planejamento das atividades acadêmicas, bem como na sua gestão. Assim, quanto mais satisfeito estiver o aluno, melhor será o seu desempenho acadêmico e menores as taxas de evasão. Em sentido mais amplo, a satisfação influi diretamente na motivação, retenção, recrutamento e captação de recursos (ELLIOTT; SHIN, 2002), na vantagem competitiva (WILKINS; BALAKRISHNAN, 2013), na escolha dos cursos (SOJKIN; BARTKOWIAK; SKUZA, 2012), na recomendação do serviço a outros usuários (DOS SANTOS, 2016) e no rendimento acadêmico (LETCHER; NEVES, 2010).

A esse respeito, diferentes autores destacam a influência de dois elementos estruturais na satisfação do estudante universitário com a educação fornecida: a infraestrutura educacional e o processo de ensino-aprendizagem (BUTT; REHMAN, 2010; WILKINS; BALAKRISHNAN, 2013).

Com relação ao primeiro elemento, Sayeda, Rajedran e Lokachari (2010) pontuam que a infraestrutura educacional consiste em um requisito fundamental para o desempenho satisfatório das atividades das instituições de ensino e possui uma função chave no processo de aprendizagem. Autores como Arif, Ilyas e Hameed (2013) e Farahmandian, Minavand e Afshardost (2013) concordam que recursos tecnológicos (TIC), disponibilidade de biblioteca, condições da sala de aula, salas de estudo, dentre outros, são fatores que merecem atenção especial por se constituírem em elementos de impacto à qualidade da educação superior e conseqüentemente à satisfação estudantil. Apesar disso, observa-se uma carência de estudos que abordem a infraestrutura como um dos fatores de influência na satisfação do aluno, ainda

que considere sua interferência na aprendizagem dos estudantes (VARGAS, 2007).

O segundo aspecto, processo de ensino-aprendizagem, está relacionado à necessidade de conceber o estudante, como principal protagonista do processo ensino-aprendizagem Ardi et al (2012), devendo o professor estar atento para atender as expectativas e necessidades dos discentes.

2 JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas têm sido intensificadas as discussões sobre a temática da qualidade no setor terciário, bem como a necessidade de gerar mecanismos e ferramentas para garantir sua melhoria (GONZÁLEZ; ESPINOZA, 2008). Nesse cenário, o *feedback* dado pelos alunos sobre suas experiências educacionais se constitui em um importante pilar desse processo (ZINELDIN; AKDAG; VASICHEVA, 2011).

Assim, o presente trabalho propõe que as instituições de ensino superior conheçam o perfil do alunado, valorizem sua opinião sobre os serviços educacionais prestados e busquem satisfazer suas necessidades e expectativas, com vistas a melhores resultados acadêmicos. Tal temática conta com um número crescente de trabalhos científicos em todo o mundo, porém, no cenário de investigação brasileiro ainda é pouco explorada (HERRERA, 2010; SCHLEICH; POLYDORO, 2006).

Além disso, este estudo objetiva conhecer a avaliação dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. De acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2005), se observa na universidade uma predominância de classes expositivas, atividades predeterminadas e um modelo de avaliação meramente classificatório, que não estão centrados nos interesses do aluno. Em contraposição, Sander (2005) ressalta a necessidade de que a universidade busque novos métodos e metodologias de ensino, considerando também as demandas, expectativas e concepções de aprendizagem dos alunos, criando um diálogo que permita alcançar resultados mais satisfatórios e profissionais melhores capacitados para o mercado de trabalho.

Desta forma, torna-se importante conhecer o grau de satisfação dos alunos em relação aos diferentes elementos que compõem o ensino universitário (DUQUE; WEEKS, 2010) que permitirá compreender o impacto da formação oferecida pela universidade no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante (HERRERA, 2010). Devido à relevância atribuída à essa questão, Appleton-Knapp e Krentler (2006) defendem que a satisfação dos estudantes é algo

que deve ser buscada além da aprendizagem. Ademais, segundo Letcher e Neves (2010), o conhecimento dos determinantes da satisfação do alunado é fundamental para o aprimoramento da aprendizagem em seus vários aspectos.

Sendo assim, com base no que foi anteriormente exposto, é urgente e necessária uma discussão sobre questões relevantes para o ensino superior no século XXI, com destaque para a satisfação estudantil. Constituindo-se em uma questão atual, a temática aqui proposta é necessária para contribuir ao desenvolvimento da educação superior no Brasil, de modo geral, e no Maranhão, em particular, servindo para construir mecanismos e ferramentas que orientem a tomada de decisões com relação a esse nível educacional. Dessa forma, pretende-se que os resultados encontrados em diferentes contextos internacionais possam ajudar a indicar lacunas e/ou apontar caminhos para garantir uma educação superior de qualidade no cenário brasileiro, e mais especificamente maranhense, e que atenda as expectativas de seu público-alvo.

Como objeto de estudo, se optou por investigar discentes dos cursos de Pedagogia na cidade de São Luís (Maranhão-Brasil). Esta seleção foi motivada pela importância histórica desse curso para a formação de professores no Brasil, além de ser um dos principais cursos universitários oferecidos atualmente, com aproximadamente 2.300 cursos (presencial e virtual) e mais de 280 mil alunos (INEP, 2016). De modo mais específico, a formação universitária em Pedagogia conta com uma expressiva oferta em instituições (públicas e privadas) de São Luís, totalizando 29 cursos, sendo 9 deles na modalidade presencial.

3. HIPÓTESIS

Como hipóteses desse estudo, espera-se encontrar que:

H1. A qualidade na infraestrutura e no processo de ensino-aprendizagem influenciam diretamente na satisfação do estudante.

H2. Os níveis de satisfação com relação à infraestrutura e processo de ensino-aprendizagem geram melhores rendimentos acadêmicos.

H3. Os níveis de satisfação com a infraestrutura e o processo de ensino-aprendizagem, assim como o rendimento acadêmico dos estudantes universitários, variam em função do contexto social, gênero, idade, período de estudo, raça, renda familiar e forma de ingresso no ensino superior.

estatística do instrumento												
Elaboração do questionário definitivo	X	X										
Visita à instituições de ensino superior		X	X									
Definição das turmas para aplicação dos questionários		X	X									
Aplicação dos Questionários				X	X	X						
Organização e tabulação dos dados coletados							X	X	X	X		
Publicação dos resultados preliminares							X	X	X	X	X	X

2020	JA N	FE V	MA R	AB R	M A I	JU N	JU L	AG O	SE T
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análise dos dados	X	X	X	X	X				
Discussão, conclusão e propostas de melhora			X	X	X	X	X		
Publicação dos resultados finais				X	X	X	X	X	X
Defesa da Tese									X

6. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma investigação exploratória de natureza quanti-qualitativa que consiste em "um primeiro conhecimento dos problemas ou condições do fenômeno em estudo" (Lafuente & Marín, 2008, p.6). Por outro lado, em relação ao objetivo, configura-se como uma investigação descritiva que tem como objetivo o "levantamento das características de uma população, um fenômeno, um fato ou o estabelecimento de relações entre variáveis controladas" (Michel, 2009). p.44).

Participantes: Os participantes deste estudo serão estudantes dos diferentes níveis de cursos presenciais em Pedagogia de instituições públicas e privadas da cidade de São Luís (Maranhão-Brasil). Assim, o grupo de participantes será constituído pelos alunos presentes nas aulas no momento da coleta de dados e que estejam dispostos a participar, voluntariamente, da pesquisa. Do total de 9 (nove) IES que oferecem essa titulação, segundo o site do e-MEC,

apenas 6 (seis) delas, apresentam esse curso ativo. Desse subtotal, 4 (quatro) instituições autorizaram a pesquisa. Calculou-se então, uma média de 15 alunos respondentes, considerando as 8 turmas existentes¹⁵ em cada IES, o que levou a um quantitativo aproximado de 500 participantes.

Instrumentos: Para a coleta de dados será elaborado um questionário inédito para avaliar o nível de satisfação dos alunos com relação à infraestrutura educacional e com o processo de ensino-aprendizagem. Esse questionário estará composto por 63 itens, agrupados em 6 categorias: 1) Infraestrutura de Apoio – Serviços Externos (4 itens); 2) Infraestrutura de Apoio – Serviços Internos (17 itens); 3) Recursos de Biblioteca (10 itens); 4) Instalações em Sala de Aula (8 itens); 5) Recursos Tecnológicos (7 itens); 6) Processo de Ensino-Aprendizagem (17 itens). Para tanto, será solicitado aos participantes que avaliem seu grau de satisfação a partir de uma escala Likert de 4 pontos, variando entre totalmente insatisfeito (1) e totalmente satisfeito (4). O questionário contará também com variáveis sociodemográficas: instituição de ensino, gênero, idade, período, turno, raça, renda familiar e forma de ingresso.

Esse instrumento passará por diferentes critérios de qualidade. Primeiramente, a versão preliminar do questionário será enviada para um grupo de juízes independentes, professores doutores das áreas de Educação, Psicologia e Letras, para verificar a validade do conteúdo. Uma vez definido o questionário, será realizado um estudo piloto com uma amostra reduzida com as mesmas características daquela prevista para o estudo oficial, escolhendo-se por meio de sorteio uma turma de cada período de uma das nove instituições que oferecem o curso de Pedagogia em São Luís (total de oito turmas participantes), visando tanto a confiabilidade estatística (mediante o teste de alfa de Cronbach) quanto à validade de construto do instrumento (por meio da análise fatorial exploratória). Esse momento será de grande relevância para verificar se o questionário efetivamente está elaborado para medir os construtos para os quais foi desenhado.

Serão efetuadas visitas às instituições solicitando autorização para realização da pesquisa. Definidas as IES participantes, se procederá a seleção das turmas através de sorteio para o início da coleta de dados. Posteriormente, dar-se-á início ao momento de coleta de dados, no qual os alunos serão convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sendo garantido o anonimato dos participantes. Nesse momento se procederá a apresentação e explicação do

15 A Faculdade Fescemp conta apenas com 2 turmas de Pedagogia.

instrumento a ser utilizado. Para a realização desse estudo, será solicitado que cada participante assine um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando em participar do estudo e autorizando a publicação para fins acadêmicos / científicos dos resultados obtidos.

Procedimento: Serão realizadas visitas às instituições solicitando autorização para relizar a pesquisa. Uma vez que as universidades participantes tenham sido definidas, a seleção das classes participantes será realizada para o início da coleta de dados. Essa seleção será feita exclusivamente pela coordenação dos cursos, que levará em conta o horário de trabalho e a disponibilidade de horários para a aplicação dos questionários. Após a seleção das turmas, iniciar-se-á o momento da coleta de dados, onde os alunos serão convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sendo garantido, naquele momento, o anonimato dos participantes, contando também com a apresentação e explicação do instrumento utilizado.

Análise: Os dados coletados serão tabulados e analisados utilizando o software SPSS Statistics 18. Será determinado em função da distribuição dos dados, e da homoscedasticidade, a relevância de implementar testes paramétricos ou não-paramétricos, os quais permitirão dar respostas aos objetivos estabelecidos.

7. ORÇAMENTO

Nº	Material	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor Total
1	Fotocópia	7.000	0,10	R\$ 700,00
2	Impressão	3.000	0,20	R\$ 600,00
3	Deslocamento para aplicação dos questionários/combustível		R\$ 400,00	R\$ 400,00
CUSTO DO PROJETO (recursos próprios)				R\$ 1.700,00

REFERÊNCIAS

APPLETON-KNAPP, S. L.; KRENTLER, K. A. Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. **Journal of Marketing Education**, v. 28, p. 254-264, 2006.

ARDI, R.; HIDAYATNO, A.; ZAGLOEL, T. Investigating relationships among quality dimensions in higher education. **Quality Assurance in Education**, v. 20, n. 4, p. 408-428, 2012. doi:10.1108/09684881211264028

ARIF, S.; ILYAS, M.; HAMEED, A. Student satisfaction and impact of leadership in private universities. **The TQM Journal**, v. 25, n. 4, p. 399-416, 2013.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRUCE, G.; EDGINGTON, R. Factors influencing word-of-mouth recommendations by MBA students: An examination of school quality, educational outcomes, and value of the MBA. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 79-101, 2008.

BUTT, B.; REHMAN, K. A study examining the students satisfaction in higher education. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 2, n. 2, p. 5446-5450, 2010.

DENSON, N.; LOVEDAY, T.; DALTON, H. Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 4, p. 339-356, 2010. doi:10.1080/07294360903394466

DOS SANTOS, M. Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. **Revista de la Educación Superior**, v. 45, n. 178, p. 79-95, 2016.

DUQUE, L.; WEEKS, J. Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. **Quality Assurance in Education**, v. 18, n. 2, p. 84-105, 2010.

ELLIOTT, K.; SHIN, D. Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 24, n. 2, p. 197-209, 2002.

FARAHMANDIAN, S.; MINAVAND, H.; AFSHARDOST, M. Perceived service quality and student satisfaction in higher education. **Journal of Business and Management**, v. 12, n. 4, p. 65-74, 2013.

GONZÁLEZ, L.; ESPINOZA, O. Calidad de la educación superior: concepto y modelo. **Revista Calidad en la Educación**, 28, p. 248-277, 2008.

HERRERA, L. Evaluación de la docencia universitaria: Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la educación superior. In: GÓMEZ, M.; GRAU, S. (Coords.). **Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior**.

Alicante: Editorial Marfil, 2010, p. 587-604.

_____. HERRERA, L. (Coord.). **Retos y desafíos actuales en la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario**. Madrid: Síntesis, 2015.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 17 set. 2017.

KLASSEN, R.; TZE, V.; BETTS, S.; GORDON, K. Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise. **Educational Psychology Review**, v. 23, p. 21-43, 2011. doi:10.1007/s10648-010-9141-8

LETCHER, D.; NEVES, J. Determinants of undergraduate business student satisfaction. **Research in Higher Education Journal**, v. 6, n. 1, p. 1-26, 2010.

LÓPEZ, M.; SILVA, E. Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 4, n. 4, p. 36-55, 2009. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_3.pdf

MADRID, J. La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. **Educatio Siglo XXI**, v. 23, p. 49-68, 2005. Disponível em: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>

MARTÍNEZ, T.; SOTO, E.; SILVA, P.; VELASCO, F. Efectos de la infraestructura básica en los resultados de la prueba ENLACE de la Educación Media Superior Tecnológica Mexicana. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 4, p. 93-107, 2013. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128238006>

MCCOWAN, T. The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. **Journal of Education Policy**, v. 19, n. 4, p. 453-472, 2004.

MICHEL, M. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2009.

MONGUET, J.; FÁBREGAS, J.; DELGADO, D.; GRIMÓN, F.; HERRERA, M. Efecto del Blendend Learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. **Interciencia**, v. 31, n. 3, p. 90-96, 2006. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/339/33911406.pdf>

MUNTEANU, C.; CEOBANU, C.; BOBÂLCA, C.; ANTON, C. An Analysis of Customer Satisfaction in a Higher Education Context. **International Journal of Public Sector Management**, v. 23, n. 2, p.124-140, 2010.

PIMIENGA, J. **Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender**. 3a. ed. Ciudad de México: Pearson Educación, 2008.

RICHARDSON, J. Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 30, n. 4, p. 387-415, 2005.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students academic performance: A systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012.

SALINAS, J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2004.

SANDER, P. La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 113-130, 2005.

SAYEDA, B.; RAJENDRAN, J.; LOKACHARI, P. An empirical study of total quality management in engineering educational institutions of India: perspective of management. **Benchmarking: An International Journal**, v. 17, n. 5, p. 728-767, 2010.

SCHLEICH, A.; POLYDORO, S.; SANTOS, A. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SOARES, M. O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica. In: SOARES, M. (Coord.). **A educação superior no Brasil** (pp. 113-127). Porto Alegre: Unesco, 2002, p. 113-127.

SOJKIN, B.; BARTKOWIAK, B.; SKUZA, A. Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. **Higher Education**, v. 63, n. 5, p. 565-581, 2012.

SVENSSON, L.; WIHLBORG, M. Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. **Higher Education**, v. 60, n. 6, p. 595-613, 2010. doi:10.1007/s10734-010-9318-6

VARGAS, G. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. **Revista Educación**, v. 31, n. 1, p. 43-63, 2007.

WILKINS, S.; BALAKRISHNAN, M. Assessing student satisfaction in transnational higher education. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 2, p. 143-156, 2013.

ZINELDIN, M.; AKDAG, H.; VASICHEVA, V. Assessing quality in higher education: new criteria for evaluating students' satisfaction. **Quality in Higher Education**, v. 17, n. 2, p. 231-243, 2011.

Anexo F

Término de autorización para la recogida de los datos



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, **Mara Rachel Souza Soares de Quadros**, doutoranda pela Universidade de Granada/Espanha, sob a orientação do(a) professor(a) **Dra. Lucía Herrera Torres** da referida instituição, venho solicitar a V. S^a. autorização para coleta de dados nesta instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa de doutoramento intitulada: **Avaliação da aprendizagem dos estudantes de Pedagogia em São Luís (Maranhão-Brasil)**, cujo objetivo é avaliar a aprendizagem de estudantes de cursos presenciais de Pedagogia na cidade de São Luís, considerando a satisfação estudantil no processo ensino-aprendizagem, infraestrutura educativa e avaliação das técnicas de estudo empregadas. Através desse estudo esperamos contribuir para melhorias no processo de ensino-aprendizagem e consequente aumento da satisfação estudantil. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada participante. A coleta de dados ocorrerá mediante a aplicação de questionário contendo 128 itens. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e poderá ser interrompida, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Informamos que não há despesas pessoais para o participante. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Os procedimentos adotados nesse estudo obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A coleta de dados não oferece quaisquer danos aos participantes. Igualmente, assumimos o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos/acadêmicos, garantindo o sigilo e anonimato dos participantes e do

estabelecimento de ensino, bem como disponibilizando os resultados obtidos nesta instituição, se assim for solicitado. Agradecemos antecipadamente e colocamo-nos a disposição para esclarecimentos adicionais. Em caso de dúvida, entrar em contato pelo telefone: (98) 98851-2601.

São Luís (MA)/Brasil, _____ de _____ de _____

Atenciosamente,

Eu, Lucía Herrera Torres, responsabilizo-me pelo trabalho científico do(a) referida doutoranda(a)

Concordamos que os estudantes dessa instituição participem do presente estudo.

Instituição de Ensino Superior _____

Responsável pela instituição _____

Anexo G

Término de consentimiento libre y esclarecido



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Avaliação da aprendizagem dos estudantes de Pedagogia em São Luís (Maranhão-Brasil)**” que está sendo desenvolvida pela Doutoranda **Mara Rachel Souza Soares de Quadros** devidamente matriculada na Universidade de Granada/Espanha, sob a orientação do(a) Prof(a) **Dra. Lucía Herrera Torres** da referida universidade. Os objetivos do estudo são: a) verificar o nível de satisfação dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem e infraestrutura educativa; b) identificar as técnicas de estudo utilizadas e c) analisar a influência dos fatores organizacionais com a aprendizagem. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorias no processo de ensino-aprendizagem a partir da avaliação estudantil. Solicitamos a sua colaboração ao responder esse questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Os dados coletados são anônimos e durante esse processo não há eventuais danos a sua dignidade. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo(a) Pesquisador(a), podendo a qualquer momento desistir da mesma. Informamos ainda que não há despesas pessoais para o participante nesse estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a mesma no endereço Av. dos

Portugueses, 1966, Divisão de Capacitação/Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Bacanga, CEP: 65080-805, telefone (98) 98851-2601, e-mail: mararachel@gmail.com

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, e dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Luís (MA)/Brasil, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante