

# Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica en una Muestra de Estudiantes Universitarios Españoles

## Psychometric Properties of the Academic Satisfaction Scale in a Sample of Spanish University Students

David González Casas<sup>1</sup>, Ana Dorado Barbé<sup>2</sup>, José Luis Gálvez Nieto<sup>3</sup> y Jesús Manuel Pérez Viejo<sup>4</sup>

### Resumen

Las puntuaciones derivadas de la Escala de Satisfacción Académica (ESA) han mostrado evidencia de consistencia interna y de validez de constructo a partir de evidencia estructural y externa en alumnado universitario en el ámbito internacional. Sin embargo, aún no se han presentado estudios psicométricos en alumnado universitario español. Por ello, el objetivo de esta investigación fue evaluar las propiedades psicométricas de las mediciones de la escala ESA en una muestra de estudiantes universitarios españoles. Se realizó un estudio de tipo transversal, donde participaron 2835 estudiantes universitarios (71.1% mujeres y 28.9 % hombres), con una edad promedio de 21.8 años ( $DT=2.97$ ), pertenecientes a los niveles de Grado, Máster, Títulos propios y Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). La estructura factorial de la escala fue evaluada a partir de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y los resultados ratificaron la estructura teórica unidimensional. El factor satisfacción académica presentó adecuados niveles de fiabilidad y los hallazgos proporcionan evidencias para su utilización en estudiantes universitarios españoles. Asimismo, las evidencias de validez por criterio externo indican como la satisfacción académica se asocia de manera significativa y positiva con la dimensión de la reestructuración cognitiva del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI). Los resultados son discutidos a partir de la evidencia teórica y empírica disponible.

**Palabras clave:** alumnado universitario, reestructuración cognitiva, satisfacción académica, validación

### Abstract

The Academic Satisfaction Scale (ESA) has presented adequate levels of reliability and validity in university students internationally. However, no psychometric studies have yet been presented on Spanish university students. Therefore, the objective of this research was to evaluate the psychometric properties of the academic satisfaction scale in a sample of Spanish university students. A cross-sectional study was carried out, in which 2835 university students participated (71.1% women and 28.9% men), with an average age of 21.8 years ( $SD=2.97$ ), belonging to the levels of Bachelor's, Master's, Own Degrees and Doctorate of the Complutense University of Madrid (UCM). The factorial structure of the scale was evaluated from exploratory and confirmatory factorial analyses, and the results ratified the unidimensional theoretical structure. The academic satisfaction factor presented adequate levels of reliability and the findings provide evidence for its use in Spanish university students. Likewise, the evidence of validity by external criteria indicates how academic satisfaction is associated in a significant and positive way with the cognitive restructuring dimension of the Coping Strategies Inventory (CSI). The results are discussed based on the theoretical and empirical evidence available.

**Keywords:** academic satisfaction, cognitive restructuring, university students, validation

Agradecimientos: Esta publicación presenta los resultados parciales de los proyectos POE-UCM-2021 y DIE21-0005. Agradece el financiamiento del Observatorio del Estudiante de la Universidad Complutense de Madrid en convocatoria competitiva.

<sup>1</sup>Doctor en Trabajo Social. Profesor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Pozuelo de Alarcón, Madrid 28223, España. Tel.: +34913943041. Correo: davgon14@ucm.es. <https://orcid.org/0000-0002-9352-4254>

<sup>2</sup>Doctora en Trabajo Social. Profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Pozuelo de Alarcón, Madrid 28223, España. Tel.: +34913942740. Correo: adorad01@ucm.es. <https://orcid.org/0000-0002-0934-2205>. (Autora de Correspondencia)

<sup>3</sup>Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Trabajo Social, Universidad de La Frontera, Avenida Francisco Salazar 01145 Temuco Box 54, Araucanía, Chile. Tel.: +56942102514. Correo: jose.galvez@ufrontera.cl <https://orcid.org/0000-0001-7642-8204>

<sup>4</sup>Doctor en Trabajo Social y Licenciado en Psicología. Profesor del Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obispo Trejo, 2, 28040. Madrid, España. Tel.: +34617972481. E-mail: jmperezviejo@der.uned.es <https://orcid.org/0000-0002-4969-4918>

## Introducción

La satisfacción académica se ha convertido en una categoría de estudio y análisis que ha alcanzado un notable protagonismo en las últimas décadas. Ha sido identificada como un proceso cambiante que puede encontrarse asociado tanto a la propia idiosincrasia de las instituciones educativas, como a la capacidad del alumnado para percibir y comprender su entorno académico (Medrano et al., 2014). Por tanto, puede ser definida holísticamente como la satisfacción subjetiva con el propio rol o experiencias vivenciadas por las y los estudiantes (Lent et al., 2007). Además, la satisfacción en el ámbito académico debe considerarse como una variable de carácter cognitivo-afectivo, ya que aglutina tanto la valoración general de la experiencia del alumnado, como la evaluación subjetiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vergara-Morales et al., 2018).

Este constructo se encuentra vinculado de forma directa con la autoeficacia (Jadidian & Duffy, 2012), el apoyo social (Mostert & Pienaar, 2020), la inteligencia emocional de los docentes (Tacca et al., 2020), el nivel de vocación por parte del estudiantado (Duffy et al., 2011), la inteligencia emocional y el compromiso académico (Urquijo & Natalio, 2017), con el burnout académico (Morales & Chávez, 2019) con la persistencia académica (Sisto et al., 2008) y el estrés académico (Karaman et al., 2019).

En consonancia con lo señalado, Lent et al. (2007), demuestran cómo las y los estudiantes que obtienen altos niveles de satisfacción académica tienden a progresar de manera más adecuada en sus metas, albergan altos niveles de autopercepción sobre sus capacidades y perciben un apoyo social óptimo para alcanzar sus objetivos académicos. Por todo ello, se debe considerar que el estudio y análisis de la satisfacción académica puede convertirse en una herramienta de vital importancia para comprender y analizar las experiencias educativas del alumnado universitario. Dicho estudio debería tener como finalidad tanto modificar aquellas dinámicas universitarias que se relacionan con niveles bajos de satisfacción académica, como aplicar políticas de apoyo a variables socioemocionales personales del alumnado que supongan barreras para alcanzar niveles óptimos de satisfacción académica.

Dentro de las etapas educativas, los estudios universitarios representan el culmen del estrés académico y, por ende, el espacio donde los niveles de satisfacción se encuentran más comprometidos (Castillo et al., 2020; Martín, 2007; Reddy et al., 2018; Silva-Ramos et al., 2020). Lo citado se encuentra ligado a la conjunción de diversos factores, desde una mayor carga de trabajo, a los cambios psicosociales asociados al propio ciclo vital del alumnado (Beck et al., 2003). Conviene destacar, que, a partir de la Declaración de Bolonia, el “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) ha sentado sus bases sobre los principios de calidad, movilidad, diversidad y reconocimiento (Vergara-Morales et al., 2019). En este sentido, resulta primordial que el alumnado universitario alcance óptimos niveles de satisfacción académica, ya que, como se ha referido anteriormente, dicha variable se encuentra relacionada directamente con un óptimo desarrollo a nivel curricular, personal y afectivo.

En base a las consideraciones realizadas, y teniendo en cuenta que la satisfacción académica se encuentra relacionada de forma directa con la búsqueda y obtención de las aspiraciones personales del alumnado (Medrano & Pérez, 2010), su estudio debe ser considerado como eje transversal en el análisis y evaluación de las experiencias ofrecidas por los espacios universitarios (académicas, sociales y emocionales), ya que todas se relacionan como causa y/o efecto directo de los niveles de la satisfacción académica (Inzunza et al., 2015).

En este sentido, una persona universitaria obtendrá mayores niveles de satisfacción académica cuando perciba que sus expectativas han sido atendidas (González et al., 2017). En base a lo citado, la satisfacción académica se ha convertido en una categoría fundamental en el análisis de los procesos de adaptación del alumnado al entorno universitario; en el sentimiento de pertenencia respecto a la institución donde cursa sus estudios; y en la sensación de bienestar personal (Merino et al., 2017). En esta línea, se ha constatado cómo el deseo de finalizar los estudios se relaciona de forma directa con la satisfacción académica (Lent et al., 2007).

### Satisfacción académica y reestructuración cognitiva

Pese a que el efecto predictor de la satisfacción académica en el estrés ha sido estudiado

ampliamente (Blázquez et al., 2011; Chraif, 2015; Franzen et al., 2021), son escasas las investigaciones que se han centrado en observar la posible relación entre la satisfacción académica y las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado en situaciones de índole estresante. El afrontamiento se constituye como un proceso multidimensional y complejo con gran impacto en el bienestar psicosocial (Bello-Castillo et al., 2021). Las estrategias de afrontamiento son aquellas conductas y habilidades cognitivas empleadas por las personas para enfrentar las demandas internas y/o ambientales que son percibidas como estresantes (Folkman, 1984). En base a la clasificación de Folkman & Lazarus (1980), las estrategias pueden ser agrupadas en torno a dos dimensiones, por una parte, las que se centran en el problema y las que se centran en la emoción, y por otra, las estrategias centradas en el manejo adecuado o inadecuado de la situación estresante. La estrategia de reestructuración cognitiva se ubica en las estrategias centradas en el problema de manera adecuada, y supone la utilización por parte de la persona de capacidades o actitudes que modifican el significado estresante de la situación vivida (Cano et al., 2007). Al respecto, parece evidente señalar que, si existe una relación constatada entre satisfacción académica y estrés en alumnado universitario, las estrategias que se utilizan para manejar las situaciones estresantes aparecen como variables determinantes en el análisis y comprensión del bienestar psicosocial del alumnado en entornos universitarios.

Como parte del proceso formativo, los estudios superiores tienen como objetivo, además del desarrollo de competencias académicas, la formación personal, social y emocional del alumnado (Matarranz, 2021). Entre dichas competencias, se encuentra la capacidad para desarrollar habilidades adyacentes a la resiliencia, la empatía y la capacidad para analizar, comprender y reestructurar el significado de cualquier problemática preestablecida (Lee & Park, 2019). Al respecto, albergar una escasa o nula capacidad para reestructurar cognitivamente una situación estresante favorece la aparición de mayores niveles de estrés, y como ya se ha referido anteriormente, esto se relaciona con niveles inferiores de rendimiento y una menor satisfacción académica.

### Antecedentes instrumentales

En relación con la evaluación de la satisfacción académica cabe mencionar que la gran mayoría de los instrumentos desarrollados han sido contruidos y validados en entornos anglosajones. Entre ellos, los que disponen de mayor reconocimiento y aceptación son el College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) desarrollado por Betz et al. (1971), el cual está compuesto por 70 ítems y cinco dimensiones; y la Academic Satisfaction Scale construida por Lent et al. (2005), compuesta por 7 ítems y una sola dimensión. La Academic Satisfaction Scale es un instrumento ágil y con una óptima consistencia interna (presenta unos valores alfa entre .86 y .94), que ha mostrado correlaciones significativas con las creencias sobre la autoeficacia del alumnado, la satisfacción con la vida y el nivel de adhesión a los estudios (Lent et al., 2007).

En Brasil se ha desarrollado la Escala de Satisfacción Académica con el ambiente pedagógico para estudiantes universitarios (Sisto et al., 2008), que cuenta con 11 ítems y se adapta al modelo de satisfacción académica propuesto por Lent (2004). Sobre la citada escala, Medrano & Pérez (2010) realizaron una adaptación al idioma español para población universitaria en Argentina, presentando un valor alfa de .84. La escala fue denominada Escala de Satisfacción Académica (ESA), y cuenta con 8 ítems y una sola dimensión.

Dada la falta de exploración del instrumento en España y considerando la relevancia teórica y empírica de la satisfacción académica en el desarrollo personal, social, emocional y académico en alumnado universitario, se torna necesario disponer de instrumentos psicométricos consistentes y adaptados a la realidad cultural de cada espacio educativo. En base a lo mencionado, en el presente estudio se plantearon dos hipótesis. La primera, planteaba que las puntuaciones de la ESA presentarían una estructura factorial unidimensional y adecuados niveles de fiabilidad. La segunda hipótesis planteaba que las puntuaciones de la ESA presentarían relaciones significativas y positivas con el factor de reestructuración cognitiva, del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue evaluar las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción

académica en una muestra de estudiantes universitarios españoles.

## Método

Se llevó a cabo un estudio de carácter instrumental (Ato et al, 2013) en base al objetivo de la investigación, evaluar las propiedades psicométricas de la ESA.

## Participantes

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. La muestra estuvo compuesta por 2835 estudiantes de Grado, Máster, Títulos propios y Doctorado de la UCM matriculados en el curso académico 2021-2022. Tras la revisión de las respuestas que habían otorgado consentimiento informado para la utilización de los datos, la muestra final quedó conformada por un total de 2803 estudiantes (71.1% mujeres y 28.9 % hombres), con un promedio de edad igual a 21.8 ( $DT=2.97$ ). Respecto al nivel de estudios en el que se encontraban matriculados en el momento de la respuesta, el 74.7% eran alumnos de Grado, el 12% alumnos de Máster, el 1.7% de Títulos Propios de la Universidad y el 10.5% alumnos de Doctorado.

## Instrumentos

Se aplicó un cuestionario sociodemográfico de preguntas cerradas: edad, sexo y nivel de estudios.

Además, se aplicó la adaptación al español de la Escala de Satisfacción Académica desarrollada por Medrano y Pérez (2010) para estudiantes universitarios argentinos (Anexo 1). La ESA es una medida de autoreporte que evalúa la percepción subjetiva del estudiantado respecto a su satisfacción académica y está compuesto por 8 ítems que se responden a través de una escala ordinal (1=nunca, 4=siempre). La ESA posee una estructura de una única dimensión denominada satisfacción académica (8 ítems: “Las clases me interesan”; “me siento motivado con el curso”; “me gustan mis profesores”; “me gustan las clases”; “el curso responde a mis expectativas”; “me siento a gusto con el curso”; “los profesores son abiertos al diálogo” y “siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión”). Este instrumento ha presentado evidencias de fiabilidad y validez en muestras de estudiantes universitarios

en Argentina (Medrano & Pérez, 2010), Chile (Vergara-Morales et al., 2018) y Perú (Tacca et al., 2020) entre otros.

Por último, se utilizó la adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) elaborada por Cano et al. (2007). Se utilizó la dimensión reestructuración cognitiva del citado inventario que está compuesta por un total de 5 ítems (“repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final ví las cosas de una forma diferente”; “cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas”; “me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían”; “me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo” y “me fijé en el lado bueno de las cosas”), contando con un valor alfa de .80.

## Procedimiento

Para la realización del estudio y la administración de los instrumentos, se contó con la financiación y colaboración del Observatorio del Estudiante de la UCM. La investigación dispuso de la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y Bioseguridad de la UCM (Ref: CE\_20211118-11SOC). Se aplicaron consentimientos informados a los estudiantes participantes del estudio. Una vez resguardados los principios éticos del proyecto, confidencialidad y anonimato, el cuestionario en formato online fue enviado desde el Vicerrectorado de Estudiantes de la UCM a través del correo institucional a los 67523 alumnos matriculados en el curso académico 2021-2022, obteniendo un 4.15% de respuestas.

## Análisis de Datos

Para entregar evidencias de validez y proporcionar robustez al modelo de medida, se procedió a dividir aleatoriamente la muestra en dos muestras independientes. Para evaluar dicha independencia, se analizaron posibles diferencias según variables sociodemográficas, según sexo [ $\chi^2$  ( $gl=1$ )=.641;  $p=.424$ ] y edad [t-test ( $gl=2426$ )=.981;  $p=.327$ ]. Dichos resultados permitieron retener la hipótesis nula de independencia de la muestra.

A partir de los datos de la primera muestra ( $N=1401$ ), se procedió a realizar un análisis factorial

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la escala de satisfacción académica

Ítems	Media	Mediana	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Test	Valor <i>p</i>
						Kolmogorov-Smirnov	
It1. Las clases me interesan	2.92	3	.654	-.176	-.005	.32	< .001
It2. Me siento motivado con el curso	2.69	3	.800	-.158	-.437	.26	< .001
It3. Me gustan mi profesorado	2.77	3	.695	-.090	-.243	.30	< .001
It4. Me gustan las clases que recibo	2.70	3	.680	.001	-.284	.29	< .001
It5. El curso responde a mis expectativas	2.58	3	.846	-.144	-.572	.25	< .001
It6. Me siento a gusto con el curso	2.73	3	.827	-.265	-.439	.27	< .001
It7. El profesorado es abierto al diálogo	2.86	3	.783	-.275	-.364	.27	< .001
It8. Siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión	2.81	3	.821	-.290	-.432	.26	< .001

exploratorio AFE con FACTOR 10.10.03 (Anexo 3), considerando que es un software de libre acceso y su especialización en modelos psicométricos (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2013; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017), utilizando las siguientes especificaciones metodológicas: matriz de correlación policórica, método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (Unweighted Least Squares, ULS), rotación oblicua (Direct Oblimin) y tres índices de evaluación de la unidimensionalidad: Congruencia Unidimensional (Unidimensional Congruence, UniCo), un valor igual o mayor a .95 sugiere que la escala es esencialmente unidimensional; Varianza Común Explicada (Explained Common Variance, ECV), un valor mayor o igual a .85 sugiere una estructura esencialmente unidimensional. Media de las Cargas Absolutas Residuales de los Ítems (Mean of Item Residual Absolute Loadings, MIREAL), un valor menor o igual a .30 representa una estructura esencialmente unidimensional (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Con el objetivo de mostrar evidencia de ajuste del modelo de medida unidimensional, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con la segunda muestra (N=1402). La implementación del AFC se realizó con el software MPLUS 7.11 (Muthén & Muthén, 2011), utilizando las siguientes especificaciones metodológicas: matriz de correlación policórica, método de estimación Mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada -Weighted Least Square with mean and variance adjusted, WLSMV- (Anexo 2). Para evaluar la calidad del modelo, se utilizaron los índices de bondad de ajuste: comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI) y el root mean square error of approximation (RMSEA). Para los

primeros los índices (CFI y TLI), se consideraron como un ajuste aceptable del modelo, valores superiores a .90 (Schumacher & Lomax, 2016) y se consideró como ajuste razonable, valores inferiores a .08 (Browne & Cudeck, 1993). Para la fiabilidad, se estimaron distintos coeficientes, considerando las principales limitaciones del coeficiente alfa de Cronbach, principalmente tau equivalencia y normalidad multivariada (Green & Yang, 2015), se ha optado por agregar además omega de McDonald y Greatest lower bound -GLB- (Trizano-Hermosilla et al., 2016).

## Resultados

### Análisis descriptivos y estructura factorial exploratoria

La Tabla 1 contiene los estadísticos descriptivos y evaluación de la normalidad de la escala. Respecto de los promedios se observa que el ítem 1 “Las clases me interesan” obtuvo la media más alta ( $M=2.92$ , desviación típica=.694), en contraste, el ítem 5 “El curso responde a mis expectativas” ( $M=2.58$ , desviación típica=.846). En relación a los resultados proporcionados por la prueba Kolmogorov Smirnov para evaluar la normalidad univariada de los ítems, estos permiten rechazar la hipótesis nula de normalidad ( $p<.001$ ), del mismo modo se rechaza la hipótesis de normalidad multivariada (*Coficiente de curtosis multivariado*=95.832,  $p<.001$ ). Ambos resultados sugieren la utilización de métodos robustos, ante la ausencia de normalidad.

Luego, con la primera muestra (n=1401), se realizó un análisis factorial exploratorio, primero se evaluó la adecuación de la matriz de correlaciones, a través del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=$

Tabla 2. Índices de ajuste unidimensional

Índices	Valor
UniCo	.977
I-ECV	.900
MIREAL	.210

Nota. UniCo=Unidimensional Congruence, un valor igual o mayor a .95 sugiere unidimensionalidad. ECV=Explained Common Variance, sugiere valores mayores o iguales a .85 representan estructuras esencialmente unidimensionales. MIREAL: Mean of Item Residual Absolute Loadings, sugiere que valores inferiores a .30 representan estructuras esencialmente unidimensionales

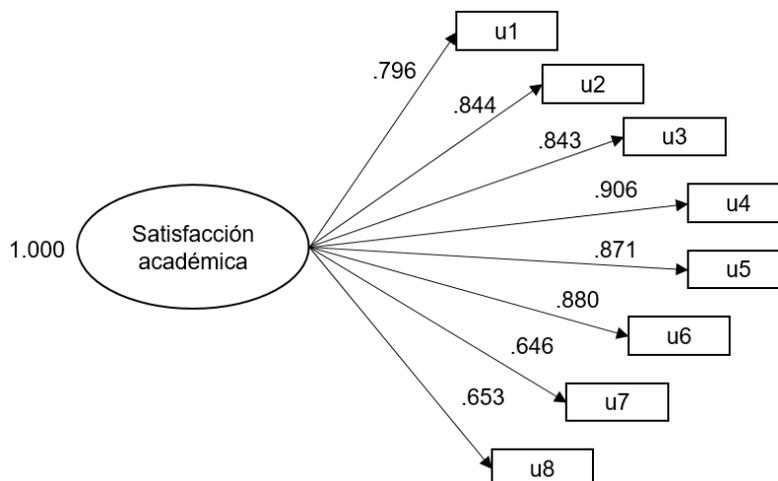


Figura 1. Estructura factorial unidimensional Escala de Satisfacción Académica

.883) y el estadístico de Bartlett ( $\chi^2$  [GL=28]=9359.6;  $p<.001$ ), indicando que la matriz de datos puede ser factorizada. El análisis basado en los autovalores propios sugirió retener la estructura de un factor, explicando un porcentaje de varianza igual a 68.11%. De manera complementaria, la Tabla 2 muestra que los resultados para el índice UniCo, indican un valor superior a .95, sugiriendo la unidimensionalidad de la escala, de la misma manera los índices I-ECV (punto de corte .85) y MIREAL (punto de corte valores inferiores a .30) muestran que la estructura factorial de la escala de satisfacción académica es esencialmente unidimensional.

### Análisis factorial confirmatorio

Con el objetivo de confirmar los resultados del AFE, se procedió a realizar un AFC con los datos de la segunda muestra (n=1402). Para el modelo de un factor, los índices de bondad de ajuste fueron satisfactorios [ $WLSMV-\chi^2$  (GL=20)=907.948;  $p<.001$ ; CFI=.966; TLI=.952; RMSEA=.077 (IC90%=.049 -.082)]. Estos valores indican en general, que el modelo ajusta bien a los datos, por lo que existe evidencia para respaldar la estructura teórica unidimensional para la escala de satisfacción académica (Figura 1).

### Análisis de validez de criterio externo

Con el objetivo de estimar las evidencias de validez por criterio externo, se evaluó un modelo de ecuaciones estructurales, para analizar la asociación entre el factor reestructuración cognitiva y satisfacción académica. El modelo mostró índices de bondad de ajuste satisfactorios ( $WLSMV-\chi^2$  [GL=64]=1151.486;  $p<.001$ ; CFI=.980; TLI=.975; RMSEA=.079 [IC90%=.075 -.083]). Los resultados indicaron que la dimensión de reestructuración cognitiva se asoció de manera significativa y positiva con el factor general de satisfacción académica (Figura 2).

### Evidencias de fiabilidad

Una vez definida la estructura factorial de la escala, se estimaron diversos coeficientes de fiabilidad. Dichas evidencias, presentan índices satisfactorios: GLB=.965, Omega=.933, Fiabilidad compuesta=.938, Alfa de Cronbach estandarizado=.932. Estos resultados entregan evidencia suficiente sobre adecuados niveles de fiabilidad para su aplicación en estudiantes universitarios españoles.

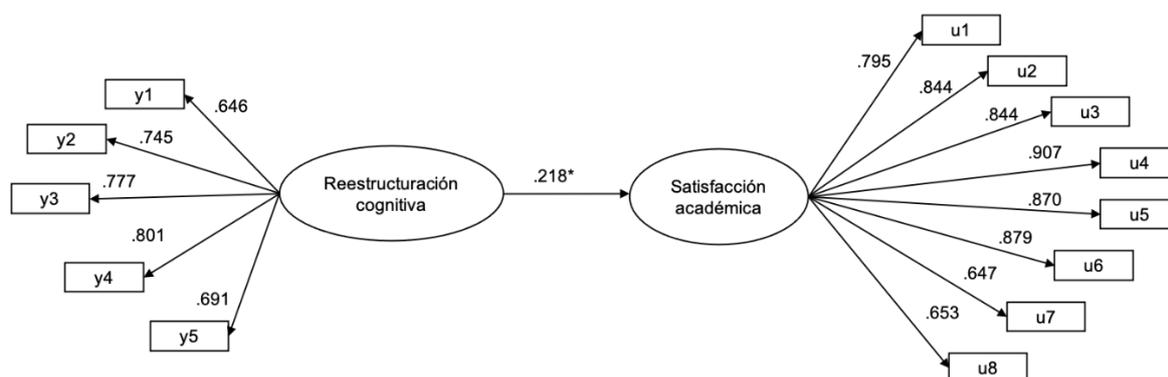


Figura 2. Modelo estructural de las relaciones entre satisfacción académica y reestructuración cognitiva

## Discusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la ESA en una muestra de estudiantes de la UCM matriculados durante el curso académico 2021-2022. Los resultados obtenidos permiten confirmar la primera hipótesis que planteaba que las puntuaciones de la ESA presentarían una estructura factorial unidimensional y adecuados niveles de fiabilidad. Los resultados obtenidos a partir de la AFE y AFC apoyan el modelo original unidimensional. Asimismo, el instrumento presenta evidencias de fiabilidad satisfactorias y similares a las obtenidas en investigaciones previas (Medrano & Pérez, 2010; Vergara-Morales et al., 2018; Tacca et al., 2020).

Los resultados obtenidos a partir del modelo de ecuaciones estructurales estimado permiten apoyar la hipótesis 2, que planteaba que las puntuaciones de la ESA presentarían relaciones significativas y positivas con la dimensión de reestructuración cognitiva del Inventario de Estrategias de Afrontamiento.

En base a lo expuesto, los resultados muestran evidencias psicométricas de la ESA como escala de evaluación fiable y adecuada para valorar la satisfacción académica en alumnado universitario en España, ya que aporta unidades de análisis eficaces y rigurosas para ser comparada con otras escalas, con diferentes perfiles de alumnado y en diversos contextos universitarios.

La satisfacción académica, desde la perspectiva del bienestar psicológico se plantea como cuestión medular tanto en el rendimiento académico como en la experiencia vivida por el alumnado universitario. Es una necesidad identificada disponer de instrumentos con propiedades psicométricas adecuadas para evaluar

el constructo de satisfacción académica en población universitaria española, desde una perspectiva en la que se estima como elemento clave en el desarrollo del bienestar subjetivo del alumnado y como predictor fundamental de la calidad del aprendizaje (Lent et al., 2007).

En este sentido, las instituciones de educación superior, como organizaciones prestadoras de servicios, deben estar orientadas a la mejora continua de la satisfacción del alumnado, a través de procesos que evalúen, identifiquen áreas de mejoras y desarrollen iniciativas de avance a los sistemas educativos (Inzunza et al., 2015).

Asimismo, el tránsito por la vida universitaria obliga al alumnado a enfrentarse a muy diversas situaciones que pueden suponer una importante fuente de estrés a lo largo de su proceso académico. Se ha demostrado que cuando el estrés se vincula con el ámbito educativo aparece en edades tempranas y alcanza su máxima expresión en la universidad (Dyson & Renk, 2006), generando un efecto negativo en el rendimiento (Fernández de Castro & Luévano, 2018) y también en el autoconcepto académico (Martín, 2007).

En función de cómo se resuelvan estas situaciones, se pueden generar experiencias positivas o negativas que condicionan el bienestar percibido en relación con el paso por la universidad (Arias-Gundín & Vizoso, 2018). Además, es bien conocido que las autopercepciones y las propias creencias respecto a la eficacia para actuar y conseguir objetivos es fundamental, y aprender estrategias de resolución adecuadas que mejoren el autoconcepto académico es un aspecto relevante para la consecución de buenos resultados (Schmidt et al., 2008).

Folkman & Lazarus (1980) ya señalaron la importancia de dar respuesta a las situaciones que

suponen una demanda elevada para las personas y consideradas como estresantes, utilizando el término de “estrategias de afrontamiento”, como un recurso personal, cognitivo, conductual y emocional para dar esas respuestas requeridas por el entorno.

La reestructuración cognitiva puede aludir a un proceso de cambio, a un grupo heterogéneo de técnicas y procedimientos y también a un enfoque de terapia (Méndez et al., 1998). Se basa en el enfoque teórico cognitivo conductual de Beck (1979) y la terapia racional emotiva de Ellis (1958), y hace referencia a la reinterpretación del significado que se puede dar a una situación para mejorar la adaptación de la persona a la misma y aumentar el control sobre ésta, disminuyendo así, el malestar que genera. Por ello, supone una estrategia de afrontamiento activa importante, y que si se aplica de manera exitosa puede generar una gran satisfacción personal.

Esta investigación, coincidiendo con los postulados teóricos señalados, a través de las evidencias de validez por criterio externo, indican una significativa y positiva relación con la dimensión de la reestructuración cognitiva del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI). Otorgando a esta, una manifiesta relevancia en cuanto al papel que juega como estrategia de afrontamiento y, por ende, vinculada a la satisfacción académica.

En relación al objetivo planteado en la investigación, evaluar las propiedades psicométricas de la escala de satisfacción académica en una muestra de estudiantes universitarios españoles, se ha constatado la pertinencia del uso de la escala en la población objeto de estudio, por lo que se puede afirmar que se dispone de un instrumento adecuado para continuar con investigaciones que analicen la satisfacción académica y su relación con el bienestar y la consecución de logros académicos por parte del alumnado. Así, la presente investigación ha contribuido a constatar que es posible realizar mediciones fiables y válidas del constructo satisfacción académica en el contexto de la Educación Superior en España.

Se concluye en relación con la necesidad de disponer de herramientas de evaluación que permitan el estudio y análisis de los niveles de satisfacción académica del alumnado universitario.

Poder disponer de instrumentos de evaluación fiables y válidos, supone ofrecer a la comunidad investigadora y académicas herramientas para mejorar el desarrollo y la mejora de las políticas educativas universitarias (González et al, 2021) que incidan en las experiencias personales, y por ende, en la satisfacción académica del alumnado de las instituciones de Educación Superior.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, en primer lugar, aparecen las derivadas del muestreo por conveniencia, ya que el tipo de muestreo óptimo para los estudios psicométricos es el probabilístico, al asegurar la representatividad de la muestra respecto a la población total (American Educational Research Association et al, 2014). Asimismo, resulta necesario destacar el periodo en el que se ha realizado la validación, coincidente con el retorno a la presencialidad tras las restricciones derivadas de la pandemia COVID-19. Por otra parte, como futuras líneas de investigación, se considera interesante realizar estudios psicométricos longitudinales con recogida de datos al inicio y a la finalización de los estudios universitarios cursados para analizar el comportamiento del cuestionario. Asimismo, resultaría oportuno realizar validaciones en otras universidades españolas con modelos de docencia online.

## Referencias

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Antičević, V., Kardum, G., Klarin, M., Sindik, J., & Barać, I. (2018). Rendimiento académico y satisfacción con el estudio: La contribución del éxito en la escuela secundaria y la personalidad. *Društvena istraživanja: Časopis za Opća Društvena Pitanja*, 27(2), 243-260. <https://doi.org/10.5559/di.27.2.03>
- Arias-Gundín, O., & Vizoso, C. M. (2018). Relación entre estrategias activas de afrontamiento, burnout y engagement en futuros educadores. *Estudios sobre Educación*, 35, 409-427. <https://doi.org/10.15581/004.34.409-427>

- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford.
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003). Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 155-166. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382970>
- Betz, E. L., Menne, J. W., Starr, A. M., & Klingensmith, J. E. A. (1971). Dimensional analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4(2), 99-106. <https://doi.org/10.1080/00256307.1971.12022488>
- Blázquez, B. O., Sarto, S. B., & del Hoyo, Y. L. (2011). Estrés y otros factores psicológicos asociados en estudiantes de fisioterapia. *Fisioterapia*, 33(1), 19-24.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen and J. Long (Eds), *Testing Structural Equation Models*, 136-162. Sage. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Cano García, F. J., Rodríguez Franco, L. & García Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(56), 101-116. <https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Chraif, M. (2015). Correlative study between academic satisfaction, workload and level of academic stress at 3rd grade students at psychology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 419-424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.317>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress and doping. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1231-1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Ellis, A. (1958). Rational psychotherapy. *Journal of General Psychology*, 59, 35-49.
- Fernández de Castro de León, J., & Luévano Flores, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (26), 97-117. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1926>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Ferrando, P.J. & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.3044>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Folkman, S. (1984). Control personal y estrés y procesos de afrontamiento: Un análisis teórico. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 46(4), 839-852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
- Franzen, J., Jermann, F., Ghisletta, P., Rudaz, S., Bondolfi, G., & Tran, N. T. (2021). Psychological distress and well-being among students of health disciplines: The importance of academic satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2151. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042151>
- González, D., Dorado, A., Mercado, E., Calleja, J. P., & Gálvez-Nieto J. L. (2022). Psychometric examination of the Freshman Stress Questionnaire using a sample of social work students in Spain during the Covid-19 pandemic. *British Journal of Social Work*, 00, 1-18. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac074>

- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260.  
<https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Green, S. B., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., & Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82
- Jadidian, A., & Duffy, R. D. (2012). Work volition, career decision self-efficacy, and academic satisfaction: An examination of mediators and moderators. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 154-165.  
<https://doi.org/10.1177/1069072711420851>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55.  
<https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Lee, J. L., & Park, S. J. (2019). Influencing factors on college adjustment of nursing students: The meaning of life, empathy skills, resilience. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 20(11), 66-75.  
<https://doi.org/10.5762/KAIS.2019.20.11.66>
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.  
<https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods*, 38(1), 88-91.  
<https://doi.org/10.3758/bf03192753>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2013). FACTOR 9.2 A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498.  
<https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 87-99.
- Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*.  
<https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>
- Medrano, A., Fernández Liporace, M., & Pérez, E. (2014). Computerized Assessment System for Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 541-562. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13131>
- Medrano, L., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la escala de satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.  
<https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Méndez, F. X., Olivares, J., & Moreno, P. (1998). Técnicas de reestructuración cognitiva. En J. Olivares y F. X. Méndez (eds.), *Técnicas de modificación de conducta*, 409-442. Biblioteca Nueva
- Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Morales Rodríguez, M., & Chávez López, J. K. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: Variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica*

- sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 6(12).
- Mostert, K., & Pienaar, J. (2020). The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. *Journal of Psychology in Africa, 30*(3), 197-202. <https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1767928>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2011). *Mplus User's Guide* (6th Ed.). Muthén & Muthén.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal, 11*(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação – e Avaliação Psicológica, 1*(25), 81-106
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Fourth edition. Routledge.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia, 28*(79), 75-83.
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola Pasetto, S. Francisca de Oliveira, A., & Guimarães Lopes, M. W. (2008). Estudo para a construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários. *Avaliação Psicológica, 7*, 45-55.
- Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14*(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887>
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2016). Best Alternatives to Cronbach's Alpha Reliability in Realistic Conditions: Congeneric and Asymmetrical Measurements. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Urquijo, I., & Natalio, E. (2017). Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 553-573. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Educational Psychology, 24*(2), 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>

## Apéndice 1

### Escala de Satisfacción Académica (ESA)

Nº	Ítems
It1	Las clases me interesan
It2	Me siento motivado con el curso
It3	Me gustan mi profesorado
It4	Me gustan las clases que recibo
It5	El curso responde a mis expectativas
It6	Me siento a gusto con el curso
It7	El profesorado es abierto al diálogo
It8	Siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión

0 = Nunca; 1 = Raramente; 2 = Frecuentemente; 3 = Siempre

### Dimensión Reestructuración Cognitiva del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)

Nº	Ítems
It1	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final ví las cosas de una forma diferente
It2	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas
It3	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían
It4	Me pregunté que era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo
It5	Me fijé en el lado bueno de las cosas

0 = En absoluto; 1 = Un poco 2 = Bastante; 3 = Mucho; 4 = Totalmente

## Apéndice 2

### Sintaxis Análisis Factorial Confirmatorio

DATA: FILE IS AFC\_1402.dat;

VARIABLE:

NAMES ARE U1-U8; ! Nombres de las variables  
 VARIABLES ARE U1-U8; ! Variables a utilizar  
 CATEGORICAL ARE U1-U8; ! Tipo de variables  
 MISSING ARE ALL (99); ! Valores perdidos  
 MODEL:

FG BY U1-U8; ! Modelo unidimensional

ANALYSIS:

ESTIMATOR = WLSMV; ! Método de estimación categórico

OUTPUT: TECH4 STANDARDIZED(STDYX) MODINDICES(1); ! Salida de resultados

## Apéndice 3

### Detalles del análisis factorial exploratorio

Participants' scores data file: G:\Mi unidad\AFE\_1401.dat

Number of participants: 1401

Number of variables: 8

Variables included in the analysis: ALL

Variables excluded in the analysis: NONE

Number of factors: 1

Number of second order factor: 0

Dispersion matrix: Polychoric Correlations

Robust analyses based on bootstrap: None

Method for factor extraction: Unweighted Least Squares (ULS)

Rotation to achieve factor simplicity: Direct Oblimin

Clever rotation start: Weighted Varimax

Number of random starts: 100

Maximum number of iterations: 1000

Convergence value: 0.00001000

Factor scores estimates: Estimates based on linear model