

Credibilidad docente y compromiso académico como predictores de la satisfacción del alumnado universitario no tradicional

Manuel de-Besa Gutiérrez

Universidad de Cádiz (España) ✉ 

Facundo Froment

Universidad de Extremadura (España) ✉ 

Javier Gil Flores

Universidad de Sevilla (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.83099> Recibido: Septiembre 2022 / Evaluado: Octubre 2022 / Aceptado: Octubre 2022 / Avance en línea: enero 2024

Resumen: Actualmente, el número de alumnado universitario no tradicional que se matricula en estudios universitarios está en alza. Tradicionalmente, este colectivo ha sido relacionado con una serie de hándicaps (laborales, familiares, etc.) que de alguna manera pueden obstaculizar su trayectoria académica. Para la integración y permanencia del alumnado no tradicional en la universidad, diversos factores como la credibilidad docente, el compromiso y la satisfacción académica adquieren especial relevancia al ser elementos que se encuentran relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Los objetivos de esta investigación son comparar los niveles de satisfacción académica del alumnado no tradicional respecto al alumnado tradicional y analizar la contribución de la credibilidad docente y el compromiso académico a la explicación de la satisfacción académica en ambas tipologías de alumnado. En el estudio participaron 483 estudiantes de la Universidad de Cádiz, a los que se les aplicaron la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios, la Escala de Engagement en el Aula y la Escala de Satisfacción Académica. Para el análisis de los datos se ejecutaron estadísticos descriptivos y se elaboraron modelos de regresión lineal múltiple de la satisfacción académica sobre las variables credibilidad docente y compromiso académico. Los hallazgos obtenidos muestran, por una parte, que no existen diferencias significativas en el nivel de satisfacción del alumnado no tradicional respecto al alumnado tradicional y, por otra parte, que el compromiso emocional, la percepción de buena voluntad del docente y el compromiso cognitivo predicen la satisfacción académica del alumnado no tradicional, mientras que el compromiso emocional, el compromiso agéntico y la percepción de competencia docente predicen la satisfacción académica del alumnado tradicional. Se destaca la importancia de la credibilidad docente y el compromiso académico en la satisfacción del alumnado universitario y se proponen recomendaciones prácticas para potenciarla.

Palabras clave: credibilidad; compromiso académico; satisfacción académica; estudiante no tradicional.

ENG Teacher credibility and learner engagement as predictors of satisfaction in nontraditional university students

Abstract: The number of nontraditional university students enrolling in university studies is currently on the rise. This group has been traditionally associated with a series of handicaps (work, family, etc.) that can somehow hinder their academic career. For the integration and permanence of nontraditional students in the university, factors such as teacher credibility, engagement and academic satisfaction are related to the academic performance of university students. The objectives of this research consisted in comparing the levels of satisfaction of nontraditional students with respect to traditional students and, in analysing the contribution of teacher credibility and learner engagement to the explanation of student satisfaction in both types of students. 483 students from the University of Cádiz participated in the study. They were administered the Credibility Scale in University Instructors, the Classroom Engagement Scale and the Academic Satisfaction Scale. For the analysis of the data, descriptive statistics were carried out and multiple linear regression models of academic satisfaction on the variables of teacher credibility and learner engagement were developed. The obtained findings show that there are no significant differences in the level of satisfaction of nontraditional students with respect to traditional students. Moreover, emotional engagement, the perception of teacher goodwill and cognitive engagement predict student satisfaction of nontraditional students. Finally, emotional engagement, agentic engagement and the perception of teacher competence predict student satisfaction

of traditional students. The importance of teacher credibility and learner engagement in the satisfaction of university students is highlighted and practical recommendations are proposed to enhance it.

Keywords: credibility; learner engagement; students satisfaction; nontraditional student.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: de-Besa Gutiérrez, M.; Froment, F.; Gil Flores, J. (2024). Credibilidad docente y compromiso académico como predictores de la satisfacción del alumnado universitario no tradicional. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 261-272

1. Introducción

El sistema universitario cuenta con una diversidad de estudiantes que componen la tipología denominada no tradicional. Este tipo de alumnado incluye a estudiantes que comienzan sus estudios tras haber permanecido cierto tiempo alejados del sistema educativo, no han concluido la etapa de educación secundaria y acceden por medio de exámenes para mayores de determinada edad, trabajan y tienen personas dependientes a su cargo o se matriculan de algunas pocas asignaturas. No obstante, la simultaneidad de trabajo y estudios y la edad son los criterios más empleados para definir al alumnado no tradicional (Chung *et al.*, 2014; de-Besa y Gil-Flores, 2019). Actualmente, el 22,9% del alumnado matriculado en estudios universitarios españoles durante el curso 2019-2020 tenían 26 años o más, suponiendo así más de 300 mil estudiantes (Ministerio de Universidades, 2021). Estos datos revelan un porcentaje considerable de estudiantes que han sido identificados como un colectivo vulnerable y proclive a tener mayores probabilidades de abandonar sus estudios universitarios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Tuero *et al.*, 2018).

Asimismo, la permanencia de los estudiantes no tradicionales en sus estudios universitarios depende, en parte, de la relación profesor-alumno (Mitchell y Hughes, 2014). Al respecto, Bohl *et al.* (2017) destacan que la capacidad de respuesta de los docentes y su accesibilidad influyeron en la decisión de los estudiantes no tradicionales de continuar con sus estudios universitarios. Del mismo modo, en comparación con los estudiantes tradicionales, el alumnado no tradicional valoró más la preocupación manifestada por los docentes en sus interacciones (Landrum *et al.*, 2001). En definitiva, las percepciones de los estudiantes sobre las actitudes de los docentes suponen uno de los factores más importantes en las interacciones entre el profesorado y el alumnado (Xie y Derakhshan, 2021), constituyendo la credibilidad docente un elemento esencial tanto en la relación profesor-alumno como en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Finn *et al.*, 2009).

De acuerdo con McCroskey (1992), la credibilidad docente se define como la percepción del estudiante acerca de si el docente es creíble o no y está compuesta por tres dimensiones (McCroskey y Teven, 1999): (1) la competencia (consiste en la percepción del estudiante sobre el conocimiento o dominio que tiene el docente acerca de la asignatura que imparte); (2) la buena voluntad (hace referencia a la percepción del estudiante sobre el interés que muestra el docente por su bienestar) y (3) la confianza (se define como la percepción del estudiante sobre la bondad y fiabilidad del docente). Diversos estudios señalan que la credibilidad docente se relaciona con la voluntad de los estudiantes por asistir a clase (Pishghadam *et al.*, 2019, 2023; Zheng, 2021) y con la intención del alumnado de continuar con sus estudios universitarios (Wheeless *et al.*, 2011; Witt *et al.*, 2014). Asimismo, otras de las variables ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que se ven afectadas por la credibilidad docente son el compromiso y la satisfacción académica del estudiante (Froment *et al.*, 2020). En este sentido, Imlawi *et al.* (2015) destacaron que la credibilidad docente genera un impacto positivo en el compromiso académico de estudiantes universitarios estadounidenses en una clase basada en el empleo de redes sociales. Igualmente, Derakhshan (2021) encontró que la credibilidad docente predice el compromiso académico de estudiantes de educación secundaria turcos, destacando además que la buena voluntad era la que presentaba un mayor efecto, seguida de la competencia y de la confianza. En estas mismas líneas, Froment y de-Besa (2022) hallaron, por un lado, relaciones positivas entre la credibilidad docente con el compromiso y la satisfacción académica de estudiantes universitarios españoles y, por otro lado, que el compromiso académico tiene un efecto mediador en la relación entre la credibilidad docente y la satisfacción académica de dicho estudiantado.

El compromiso académico consiste en el nivel de participación activa del alumnado en las distintas tareas propuestas para el desarrollo del aprendizaje (Christenson *et al.*, 2012). Martin (2008) lo define como la energía y el impulso que desarrollan los estudiantes para ejecutar actividades académicas relacionadas con la participación y el aprendizaje para lograr su máximo potencial. El compromiso académico constituye un constructo multidimensional formado por cuatro componentes que responden a aspectos conductuales, emocionales, cognitivos y agénticos (Jang *et al.*, 2012). Skinner *et al.* (2009) asocian, por un lado, al compromiso conductual a conductas como la persistencia, el esfuerzo o la atención a la tarea y, por otro lado, al compromiso emocional con entusiasmo e interés y a la ausencia de aburrimiento o ansiedad en las actividades de clase. Por su parte, Walker *et al.* (2006) relacionan el compromiso cognitivo con la autorregulación activa, el uso de estrategias de aprendizaje, etc. Finalmente, el compromiso agéntico se refiere a determinadas acciones realizadas por parte del alumnado hacia el profesorado como expresar preferencias y opiniones, solicitar aclaraciones, plantear cuestiones, comunicar interés, etc. (Reeve y Tseng, 2011).

Diferentes investigaciones han mostrado una asociación positiva entre el compromiso académico y la satisfacción académica de estudiantes universitarios tanto en el aula ordinaria (Froment y de-Besa, 2022)

como en clases virtuales (Hensley *et al.*, 2021). Del mismo modo, Lane *et al.* (2021) encontraron que el compromiso emocional, comportamental y cognitivo se relacionan positivamente con la satisfacción académica de estudiantes universitarios en cursos semipresenciales. Por último, Urquijo y Extremera (2017) destacaron la existencia, por una parte, de una relación positiva entre el compromiso académico y la satisfacción académica de estudiantes universitarios españoles y, por otra parte, de una mediación completa del compromiso académico en la relación entre inteligencia emocional y satisfacción académica de dicho alumnado.

La satisfacción académica se define como la autoevaluación que realiza el estudiante sobre sus experiencias y resultados en el ámbito académico (Insunza *et al.*, 2015). Medrano y Pérez (2010) aproximan el concepto de satisfacción a la sensación de bienestar y disfrute tras experimentar situaciones relacionadas con su rol de estudiante. Por tanto, haciendo un análisis profundo, se identifica un componente cognitivo relativo al proceso que realiza el estudiante al autoevaluarse y afectivo correspondiente al placer que suscita estas actividades académicas relativas al rol de estudiante. Asimismo, la interpretación que realice el estudiante sobre su propia experiencia académica adquiere un papel relevante en su futuro, ya que puede determinar y condicionar su permanencia en el contexto universitario (Barrientos-Illanes *et al.*, 2021).

Del mismo modo, la satisfacción ha sido relacionada con variables asociadas tanto con el rol del profesorado como con el del propio estudiante. Por un lado, el rol que adquiere el docente con respecto a sus acciones y actitudes ha sido identificado como un aspecto relevante a la hora de incidir en la satisfacción académica del alumnado.

En este sentido, Myers *et al.* (2014) destacan que las percepciones de los estudiantes universitarios sobre determinados comportamientos retóricos (claridad y humor) y relacionales (inmediatez, confirmación y empatía) de los docentes influyeron en su satisfacción académica. En líneas similares, Riapina (2021) afirma que el grado de satisfacción académica de los estudiantes depende, en cierta medida, de sus percepciones sobre la claridad e inmediatez de los docentes en clases virtuales.

Igualmente, los resultados del estudio de Vergara-Morales *et al.* (2019) muestran que el alumnado incrementaba su satisfacción académica cuando sus docentes adquirían un estilo docente que promovía la autonomía. El reciente estudio de Hurtado-Palomino *et al.* (2021) muestra la relación positiva con diferentes tipos de estrategias de enseñanza docente (instrumental, afectivo-motivacional y cognitivo-metacognitivo) con la satisfacción académica del estudiante. Finalmente, los resultados de Küster-Boluda y Vila-López (2021) evidencian la asociación entre la utilización de un enfoque de orientación por parte del profesor y una mayor percepción del aprendizaje y satisfacción del alumnado.

Propósito del estudio

En la actualidad, el número de alumnado universitario no tradicional que se matricula en estudios universitarios está en alza. Tradicionalmente, este colectivo ha sido asociado con una serie de hándicaps (laborales, familiares, etc.) que pueden dificultar el progreso de su trayectoria académica. Ante esta situación, resulta relevante estudiar la realidad de este colectivo de estudiantes profundizando sobre aquellas variables que inciden en evitar situaciones de abandono de sus estudios universitarios. En este sentido, se evidencia cada vez desde las instituciones educativas un interés especial en examinar los efectos de la satisfacción de los estudiantes y su contribución a la permanencia de estudiantes (Howell y Buck, 2012).

Por tanto, identificar variables que explican la satisfacción académica del alumnado no tradicional puede ser útil para conocer modos de intervenir preventivamente sobre este colectivo con el propósito de favorecer su persistencia en sus estudios universitarios. En estudios previos se ha determinado el efecto de la credibilidad docente y el compromiso académico del alumnado en su satisfacción académica (Froment y de-Besa, 2022). Sin embargo, no se han encontrado en el contexto universitario español investigaciones centradas en analizar la contribución de la credibilidad docente y el compromiso académico en la satisfacción académica del alumnado universitario no tradicional.

Así, los objetivos del presente estudio consisten, por un lado, en establecer y comparar los niveles de satisfacción académica del alumnado universitario no tradicional respecto al alumnado tradicional y, por otro lado, en analizar la contribución de la credibilidad docente y el compromiso académico a la explicación de la satisfacción académica en ambas tipologías de alumnado.

2. Método

Se ha adoptado un enfoque cuantitativo, recurriendo a un diseño de investigación ex-post facto de carácter transversal, basado en métodos descriptivos, comparativos y predictivos. Atendiendo al modo en que se recogen los datos, el estudio se encuadra en los métodos de encuesta.

2.1. Participantes

Han participado en el estudio 483 estudiantes de la Universidad de Cádiz, que en el curso 2021-2022 seguían estudios de grado en la Facultad de Ciencias de la Educación, seleccionados a través de muestreo no probabilístico y atendiendo a criterios de accesibilidad. Concretamente, 327 estudiantes pertenecían al grado en maestro de educación infantil y 160 estudiantes del grado en maestro de educación primaria. Asimismo, los participantes estaban matriculados en el primer curso (165), segundo curso (216), tercer curso (106).

Se trata mayoritariamente de mujeres (87.1%) y sus edades están comprendidas entre los 17 y los 60 años, con una media de 20.79 años (desviación típica = 4.74). Se trata por tanto de una muestra no probabilística, seleccionada con criterios de accesibilidad. Considerando a estudiantes que simultanean su formación universitaria con el desempeño de una actividad laboral, o bien que poseen una edad de 25 años o superior,

la muestra fue dividida en dos grupos, constituidos por 353 estudiantes tradicionales y 130 estudiantes que consideramos no tradicionales.

2.2. Instrumentos

Credibilidad docente

Para analizar las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente, se empleó la versión española de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios (Froment *et al.*, 2019). Este instrumento presenta 18 adjetivos bipolares, seis para cada dimensión (Competencia, Buena Voluntad y Confianza). El alumnado debe indicar su percepción del docente de acuerdo a valores que van desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación realizada. McCroskey y Teven (1999) encontraron un alfa de Cronbach de .85 para competencia, .92 para buena voluntad y .92 para confianza. La fiabilidad para la escala completa se situó en .94. Mediante análisis factorial, seguido de rotación oblicua, obtuvieron una estructura trifactorial que se corresponde con las tres dimensiones de la escala. Los pesos factoriales de los ítems en cada uno de los factores se situaron entre .55 y .77 en el factor competencia, entre .62 y .87 para el factor buena voluntad, y entre .77 y .90 en el factor confianza. Esta estructura de tres factores fue confirmada para la versión española (Froment *et al.*, 2019).

Compromiso académico

Para la evaluación del compromiso académico de los estudiantes se aplicó la Escala de Engagement en el Aula (Jang *et al.*, 2012), en su versión adaptada por Núñez y León (2019). Este instrumento está compuesto por 12 ítems, tres para cada una de sus cuatro dimensiones (Compromiso Agéntico, Compromiso Comportamental, Compromiso Emocional y Compromiso Cognitivo). Para responder a los ítems, los participantes deben seleccionar valores que van desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta el 7 (Totalmente de acuerdo). La versión española de la escala de engagement en el aula, adaptada por Núñez y León (2019), presenta una fiabilidad adecuada, con valores de Omega de McDonald de .83 para compromiso comportamental, .77 para compromiso cognitivo, .84 para compromiso emocional y .84 para compromiso agéntico. Mediante análisis factorial confirmatorio se encontró un buen ajuste de los datos al modelo de cuatro factores.

Satisfacción académica

Para la evaluación de la satisfacción académica se ha aplicado la Escala de Satisfacción Académica (Vergara-Morales *et al.*, 2018). Este instrumento unifactorial está compuesto por 7 ítems. Para responder a los mismos, los participantes deben seleccionar valores que van desde el 1 = Totalmente en desacuerdo hasta el 7 = Totalmente de acuerdo. La fiabilidad de la escala de satisfacción académica (Vergara-Morales *et al.*, 2018) alcanza un valor .93 en el coeficiente alfa para valores ordinales. Mediante análisis factorial exploratorio, se encontraron evidencias para apoyar la estructura unifactorial de la escala.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló al final del primer cuatrimestre del curso académico 2021/2022. Se contactó previamente con profesorado que impartía docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para pedir su colaboración. En el momento de realizar la encuesta, se informó a los participantes del propósito y la naturaleza del estudio. Los estudiantes participantes completaron voluntariamente las dos escalas y se les garantizó tanto el anonimato como la confidencialidad de sus respuestas. Los instrumentos fueron administrados por los investigadores en las aulas de clase, en formato de lápiz y papel, presentándose en el siguiente orden: Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios, Escala de Engagement en el Aula y Escala de Satisfacción Académica. La duración aproximada para la aplicación de los tres instrumentos fue de 25 minutos.

Cabe destacar que la realización de esta investigación cuenta con la autorización de la Universidad de Cádiz, atendiendo a los criterios establecidos por el Comité de Bioética de dicha universidad, en lo que respecta a asegurar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de los sujetos que participan en el estudio.

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos se ha iniciado con la descripción del nivel de satisfacción del alumnado no tradicional, utilizando para ello los estadísticos media y desviación típica. Estos valores han sido también obtenidos en el colectivo de alumnado tradicional, recurriendo posteriormente a la prueba t de contraste de medias con el fin de comparar los niveles de satisfacción entre ambos tipos de alumnado. Para responder al segundo de los objetivos, se han construido modelos de regresión lineal múltiple, valorando el tamaño del efecto a través de eta parcial al cuadrado. Se ha asegurado una estimación correcta de los coeficientes de regresión comprobado el supuesto de ausencia de colinealidad, para lo cual se examinó la matriz de correlaciones y se calcularon los índices de condición, la proporción de varianzas compartidas con los componentes principales extraídos del conjunto de variables predictoras, el nivel de tolerancia y el factor de inflación de la varianza (FIV) para cada variable independiente. Se ha utilizado el software estadístico SPSS 26 para realizar todos los análisis.

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos calculados para las variables objeto de estudio a partir de las respuestas dadas por los participantes, incluyendo la satisfacción global y las diferentes dimensiones de la percepción de credibilidad docente y del compromiso académico de los estudiantes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para las variables objeto de estudio.

	Media	Desviación típica
Credibilidad_competencia	6.33	0.72
Credibilidad_buena_voluntad	5.78	1.12
Credibilidad_confianza	6.17	0.88
Compromiso_agentico	4.40	1.44
Compromiso_conductual	6.17	0.94
Compromiso_emocional	6.10	1.03
Compromiso_cognitivo	5.87	0.99
Satisfacción académica	6.02	1.02

Atendiendo al primer objetivo planteado en este estudio, los niveles de satisfacción del alumnado no tradicional son elevados teniendo en cuenta que, en la escala de 1 a 7 puntos utilizada, las puntuaciones medias para cada uno de los ítems se aproximan o superan el valor 6 y que la media en los ítems de la escala se sitúa en 5.99 (ver Tabla 2). En particular, destaca la satisfacción de los estudiantes no tradicionales con la decisión de cursar la asignatura objeto de la pregunta (6.22), con lo que están aprendiendo (6.15) y con el ambiente educativo generado en la clase (6.08). Estas puntuaciones se encuentran muy próximas a las alcanzadas para el alumnado tradicional. Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, aplicando la corrección de Lilliefors, se ha rechazado la hipótesis nula de normalidad para todos los ítems de la escala de satisfacción académica y para las puntuaciones globales en satisfacción, tanto en el caso del alumnado tradicional como no tradicional. Los valores de curtosis registrados para la satisfacción han sido 5.25 y 4.26 respectivamente, y en alguno de los ítems se han superado estos valores. En consecuencia, no se asume la normalidad de estas variables en las respectivas poblaciones, recurriendo a pruebas no paramétricas para el contraste de grupos. Concretamente, se ha empleado la prueba U de Mann-Whitney, de acuerdo con la cual no existen diferencias de satisfacción académica entre alumnado tradicional y no tradicional ($p=.317$). En la comparación para cada uno de los ítems también se ha mantenido la hipótesis nula de igualdad, con valores de p comprendidos entre .268, para el ítem en el que se afirma que disfrutan con la clase la mayor parte del tiempo, y .958 para el ítem referido a que en general están satisfechos con la experiencia académica en la clase.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para la satisfacción del alumnado

	Alumnado no tradicional		Alumnado tradicional	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta asignatura.	6.22	1.35	6.36	1.11
Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en esta clase.	6.08	1.35	6.04	1.27
Disfruto de esta clase la mayor parte del tiempo.	5.79	1.52	5.80	1.22
En general estoy satisfecho con mi experiencia académica en esta clase.	5.91	1.40	5.97	1.21
Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en esta clase.	5.93	1.37	5.92	1.15
Me entusiasman los contenidos transmitidos en esta clase.	5.88	1.40	5.94	1.12
Me gusta lo que estoy aprendiendo en esta clase.	6.15	1.29	6.20	1.07
Satisfacción global	5.99	1.21	6.03	0.94

Para responder al segundo objetivo planteado en este trabajo, se han elaborado modelos de regresión de la satisfacción académica sobre las variables de credibilidad docente y compromiso académico. Se ha tenido en cuenta al alumnado no tradicional y se han realizado análisis similares con el alumnado tradicional, con el fin de valorar posibles diferencias en el peso que tienen las variables independientes en la explicación de la satisfacción del alumnado. Previamente se ha comprobado la ausencia de colinealidad, para asegurar que los efectos de las variables predictoras pueden ser tomados por separado en los modelos de regresión y que no se verá afectada la estimación de los coeficientes.

Las correlaciones entre las dimensiones de credibilidad docente y compromiso académico para el alumnado no tradicional no son excesivamente elevadas, encontrándose comprendidas entre el valor .208 para

las variables percepción de confianza y compromiso conductual, y .794 entre percepción de confianza y percepción de competencia. La media de las correlaciones entre las variables predictoras es de .478. A partir de los coeficientes de determinación (R^2) de cada variable independiente con las demás, se ha calculado el valor de la tolerancia ($1-R^2$), que representa la proporción de varianza de una variable no explicada por el resto de las variables independientes que se incluyen en el modelo de regresión. El inverso de este valor es el factor de inflación de la varianza (FIV), que puede ser tomado como una medida de la intensidad de la colinealidad. Siguiendo el criterio aportado por Kleinbaum *et al.* (1988), se puede considerar que en un modelo de regresión existen problemas de colinealidad cuando el FIV para alguna variable es superior a 10. Valores observados por debajo de 5, como ocurre en este caso, indican una colinealidad débil (ver Tabla 3).

Tabla 3. Regresión de la credibilidad docente y el compromiso académico en la satisfacción académica del alumnado no tradicional

	Coeficientes estandarizados			Estadísticos de colinealidad	
	β	T	Sig.	Tolerancia	FIV
Compromiso emocional	.690	10.253	.000	.307	3.257
Percepción de buena voluntad	.171	3.723	.000	.663	1.509
Compromiso cognitivo	.147	2.500	.014	.402	2.488

El modelo de regresión mostrado en la tabla 3 explica un 80.0% de la varianza observada en la satisfacción académica del alumnado no tradicional ($R^2_{ajustado}=.800$). Las variables han sido introducidas por pasos, fijando como probabilidad de entrada .05 y como probabilidad de salida .10, de tal modo que las variables independientes no significativas han quedado excluidas del modelo. Con estos criterios, el compromiso emocional ($\beta=.690$; $p<.001$) es el predictor de mayor peso en la explicación de la satisfacción del alumnado no tradicional, y también han sido incluidos en el modelo la percepción de buena voluntad en el docente ($\beta=.171$; $p<.001$) y el compromiso cognitivo ($\beta=.147$; $p<.014$).

Este mismo análisis se ha llevado a cabo con el alumnado tradicional. Las correlaciones entre las variables independientes no son excesivamente elevadas como para sospechar la existencia de colinealidad. Estas correlaciones se encuentran entre .167 (correlación entre percepción de competencia docente y compromiso agéntico del alumnado) y .771 (correlación entre percepción de competencia docente y percepción de confianza), con un promedio de correlaciones de .359. La ausencia de colinealidad en el modelo de regresión construido se ve confirmada por los bajos valores del FIV, próximos a 1, con una consiguiente tolerancia alta que supera el valor .860 para las tres variables predictoras finalmente incluidas en el modelo (ver Tabla 4).

Tabla 4. Regresión de la credibilidad docente y el compromiso académico en la satisfacción académica del alumnado tradicional

	Coeficientes estandarizados			Estadísticos de colinealidad	
	β	T	Sig.	Tolerancia	FIV
Compromiso emocional	.672	18.009	.000	.814	1.229
Compromiso agéntico	.130	3.594	.000	.863	1.159
Percepción de competencia docente	.131	3.708	.000	.913	1.096

El mayor peso en la predicción corresponde de nuevo al compromiso emocional ($\beta=.672$; $p<.001$). A diferencia de lo encontrado para el alumnado no tradicional, en el colectivo de estudiantes tradicionales los dos predictores que completan el modelo de regresión son el compromiso agéntico ($\beta=.130$; $p<.001$) y la percepción de competencia docente ($\beta=.131$; $p<.001$). Las tres variables independientes incluidas en el modelo explican un 60.2% de la variabilidad observada ($R^2_{ajustado}=.602$).

4. Discusión

El presente estudio se ha desarrollado para ampliar el conocimiento sobre la tipología de estudiantes tradicionales y no tradicionales, describiendo y comparando sus niveles de satisfacción académica e identificando variables predictivas. Concretamente, se examina la contribución de la credibilidad docente y el compromiso académico en la explicación de la satisfacción académica en ambas tipologías de alumnado.

Con respecto al primero de los objetivos establecidos, los niveles de satisfacción académica indican que son elevados tanto para el alumnado tradicional como no tradicional, coincidiendo así con investigaciones previas (Gopalan *et al.*, 2019; Gray y DiLoreto, 2016). Además, se ha constatado que no existen diferencias significativas entre ambas tipologías de estudiantes, apoyando así al estudio de Coll y Zalaquett (2007), aunque la media de los estudiantes tradicionales está ligeramente por encima de los estudiantes no tradicionales. Este hallazgo puede deberse a que los estudiantes tradicionales están más preocupados por su rendimiento académico mientras que los no tradicionales se centran más en su proceso de aprendizaje (Dill y Henley, 1998; Khiat, 2013).

Con respecto al segundo de los objetivos planteados en este estudio, los resultados muestran que ambas tipologías de estudiantes coinciden en que el compromiso emocional predice la satisfacción académica.

Estos resultados reflejan que los estudiantes que se sienten cómodos en clase, disfrutan aprendiendo nuevos conocimientos y muestran interés hacia las actividades que se desarrollan en clase manifiestan una mayor satisfacción académica, coincidiendo así con investigaciones previas (Fisher *et al.*, 2018; Hensley *et al.*, 2021; Lane *et al.*, 2021). Teniendo en cuenta que la muestra del presente estudio está compuesta por estudiantes de titulaciones de educación, los resultados hallados pueden deberse a razones vocacionales que motiven este tipo de comportamientos en el aula (Cárdenas, 2015; Mórtoła y Lavalletto, 2018). Siguiendo estas líneas, Llanes Ordoñez *et al.* (2021) analizaron el perfil de acceso de estudiantes de educación y establecieron que aquellos estudiantes que eligieron sus estudios por motivos intrínsecos disfrutaban con el aprendizaje en sí mismo y tenían mayor satisfacción académica.

Igualmente, podemos observar que el compromiso emocional tuvo más peso para la explicación de la satisfacción en el estudiantado no tradicional. A este respecto, Garrote y Jiménez (2018) evidencian que aquellos estudiantes de titulaciones de educación que trabajaban al mismo tiempo que cursan estudios universitarios se orientaban más por metas intrínsecas en su aprendizaje que los estudiantes tradicionales. Es decir, disfrutaban más de cursar las asignaturas propias de sus estudios de educación y estaban más interesados en conocer sus contenidos lo que tenía un impacto positivo en su satisfacción.

Coincidiendo con estos resultados, Llanes Ordoñez *et al.* (2021) exploraron los motivos por lo que los estudiantes no tradicionales se inscribían en estudios universitarios de educación. Se observó que los motivos se basaban en razones vocacionales e intrínsecas destacando el disfrute por el estudio o la contribución a la mejora social, lo que les ayudaba a poder compaginar estudios y trabajos con suficiente motivación.

Thunborg *et al.* (2013) identificaron diferentes motivos entre el estudiantado no tradicional que implican un mayor compromiso hacia sus estudios universitarios. En este sentido, cursar estudios superiores por estar interesados en un tema específico, obtener estimulación intelectual o querer cambiar el rumbo de su vida fueron motivos que implican un mayor compromiso hacia sus estudios universitarios. Asimismo, la diferencia de edad podría ser la explicación de priorizar los motivos intrínsecos que apuntan a un desarrollo personal y no considerar motivos extrínsecos (García-Ripa *et al.*, 2018).

Sin embargo, se han hallado diferencias a la hora de explicar la satisfacción entre ambas tipologías. El compromiso agéntico fue una variable predictora a la hora de explicar la satisfacción académica del estudiantado tradicional. En cambio, el compromiso cognitivo obtuvo presencia en la explicación de la satisfacción del estudiantado no tradicional.

Por un lado, aquellos estudiantes tradicionales con una actitud proactiva en el aula a la hora de plantear cuestiones, solicitar aclaraciones, comunicar interés, expresar preferencias y opiniones al docente muestran mayor satisfacción. Por otro lado, los estudiantes no tradicionales que utilizan estrategias de aprendizaje tales como preparar previamente la manera de abordar una tarea, intentar obtener un aprendizaje significativo, o ser flexible y cambiar la manera de abordar una tarea cuando tienen problemas para resolverlos, muestran una mayor satisfacción académica. Estos resultados pueden basarse en que los estudiantes no tradicionales se sienten más satisfechos cuando perciben que pueden afrontar y superar adversidades inherentes a las demandas académicas. Además, la experiencia previa tanto académica como profesional puede proporcionarles una visión más amplia, así como más recursos a la hora de afrontar una tarea académica.

En cuanto a las percepciones del alumnado sobre la credibilidad docente, los estudiantes tradicionales muestran más satisfacción cuando perciben que el profesorado tiene un gran conocimiento o dominio de la asignatura que imparte, apoyando de esta manera a otras investigaciones (Gaffney y Gaffney, 2016; Zhu y Anagondahalli, 2018). Siguiendo esta línea, el estudio de Gargallo López *et al.* (2010) destaca cómo las cualidades más relevantes en la percepción del alumnado sobre el docente el ser competente y tener conocimiento sobre la materia que imparte.

Sin embargo, el estudiante no tradicional muestra más satisfacción cuando percibe el interés que muestra el docente por su bienestar. Estos resultados convergen con el estudio de Wyatt (2011), quien señala que una mayor satisfacción académica se relaciona con tener profesores cercanos, amigables y que se preocupen por ellos. En este sentido, los estudiantes no tradicionales sintieron insatisfacción académica cuando percibieron que sus profesores eran distantes y tuvieron dificultades para interactuar con ellos. Asimismo, esto puede deberse a que los estudiantes no tradicionales poseen una serie de rasgos propios como compaginar estudios y trabajos al mismo tiempo que requieren tener menos tiempo para afrontar las demandas académicas. En este sentido, los estudiantes no tradicionales pueden demandar a su profesorado un trato más cercano y empático que les permita poder compaginar y afrontar esta situación.

La relevancia de la satisfacción académica en los estudiantes ha sido asociada a su permanencia en el contexto universitario (Tomás y Gutiérrez, 2019). Atendiendo a los resultados obtenidos, es evidente señalar la importancia que tiene el compromiso del estudiante y el comportamiento del docente en la satisfacción del estudiantado, especialmente en el colectivo no tradicional. Según estudios previos, la credibilidad docente incide en el compromiso académico del estudiante (Froment *et al.*, 2020).

El presente estudio cuenta con limitaciones propias del uso de técnicas de autoinforme. Si bien los instrumentos que se han aplicados cuentan con fiabilidad y validez pertinentes, las respuestas dadas por los participantes pueden contar con sesgos. Estos pueden estar derivados en la dificultad de los participantes de diferenciar el nivel real que poseen de satisfacción, compromiso y credibilidad docente y el nivel que declaran tener. Del mismo modo, esta investigación presenta limitaciones asociadas con las características de la muestra. Además de localizarse en una universidad concreta, estuvo compuesta principalmente por mujeres, de modo que una mayor participación en el estudio por parte de hombres habría posibilitado conformar una muestra más heterogénea y enriquecer con ello los resultados obtenidos. Por ello, se propone como investigación futura comparar la contribución de la credibilidad docente y el compromiso académico en la satisfacción

de los estudiantes universitarios en función del sexo de los mismos. Asimismo, como líneas de investigaciones futuras se sugieren explicar la satisfacción académica del alumnado universitario atendiendo a la contribución de otras variables relacionadas con la actitud del docente en el aula como el apoyo a la autonomía o el clima motivacional, así como de otras variables relacionadas con el aprendizaje del alumnado como su motivación académica. Como destacan Goldman *et al.* (2017), al analizar las percepciones del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, se podrán atender mejor sus expectativas, deseos y necesidades.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación presenta implicaciones prácticas relevantes para el profesorado universitario ya que éste puede considerar los resultados obtenidos en este estudio para enriquecer su docencia. Por lo tanto, de cara a facilitar el afrontamiento de las demandas académicas por parte del estudiantado no tradicional es preciso que se lleven a cabo acciones formativas destinadas a profesorado universitario que potencie la apertura hacia este colectivo específico de estudiantes. Así, de acuerdo con el impacto de la credibilidad docente en el compromiso y la satisfacción académica, es relevante continuar analizando dichas percepciones en los estudiantes no tradicionales para que, desde las instituciones universitarias, se lleven a cabo programas de concienciación docente, atendiendo a los desafíos que enfrentan este colectivo de estudiantes, con el fin de enriquecer y mejorar su adaptación a la universidad (Conlan *et al.*, 2001; Kenner y Weinerman, 2011).

5. Referencias bibliográficas

- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M., Vergara-Morales, J. y Díaz-Mujica, A. (2021). Influence of the perceived autonomy support, self-efficacy, and academic satisfaction in the intentions of permanence of university students. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Bohl, A., Haak, B. y Shrestha, S. (2017). The experience of non-traditional students: A qualitative inquiry. *Journal of Continuing Higher Education*, 65(3), 166-174. <https://doi.org/10.1080/07377363.2017.1368663>
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía: Revista de Filosofía y Letras*, 67, 340-357.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224-1238. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1944>
- Coll, J. E. y Zalaquett, C. (2007). The relationship of worldviews of advisors and students and satisfaction with advising: A case of homogenous group impact. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(3), 273-281. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.b>
- Conlan, J., Grabowski, S. y Smith, K. (2001). Adult learning. En M.Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp.115-126). Department of Educational Psychology and Instructional Technology at the University of Georgia.
- De-Besa, M. y Gil-Flores, J. (2019). Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 23-38. <https://doi.org/10.13042/2019.64506>
- Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10(1), 3-26. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506>
- Dill, P. L. y Henley, T. B. (1998). Stressors of college: A comparison of traditional and nontraditional students. *The Journal of Psychology*, 132(1), 25-32. <https://doi.org/10.1080/00223989809599261>
- Finn, A., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A. y Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Fisher, R., Perényi, Á. y Birdthistle, N. (2018). The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>
- Froment, F., Bohórquez, M. R. y García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 1-32. <https://doi.org/10.14201/teri.20313>
- Froment, F. y De-Besa, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. *Revista de Psicodidáctica*, 27, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003>
- Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R. y García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 51(2), 61-76. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05>
- Gaffney, J. D. y Gaffney, A. L. H. (2016). Student satisfaction in interactive engagement-based physics classes. *Physical Review Physics Education Research* 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020125>
- García-Ripa, M., I., Sánchez-García, M. F. y Riquez, A. (2018). Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie5141826>

- Garrote, D. y Jiménez, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*, 54(2), 351-368. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.899>
- Goldman, Z. W., Cranmer, G. A., Sollitto, M., Labelle, S. y Lancaster, A. L. (2017). What do college students want? A prioritization of instructional behaviors and characteristics. *Communication Education*, 66(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/03634523.20106.1265135>
- Gopalan, N., Goodman, S., Hardy, A. y Jacobs, C. (2019). A fine balance: Understanding the influence of job, school and personal characteristics in predicting academic and job satisfaction amongst non-traditional students. *Journal of Education and Work*, 32(6-7), 570-585. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673890>
- Gray, J. A. y DiLoreto, M. (2016). The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1-20.
- Hensley, A., Hampton, D., Wilson, J. L., Culp-Roche, A. y Wiggins, A.T. (2021). A multicenter study of student engagement and satisfaction in online programs. *Journal of Nursing Education*, 60(5), 259-264. <https://doi.org/10.3928/01484834-20210420-04>
- Howell, G.F. y Buck, J.M. (2012). The Adult Student and Course Satisfaction: What Matters Most?. *Innovative Higher Education*, 37, 215-226. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9201-0>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in co-variance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F. M., Lazo-Cerón, Y. y Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 12(3), 217-228. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>
- Imlawi, J., Gregg, D. y Karimi, J. (2015). Student engagement in course-based social networks: The impact of instructor credibility and use of communication. *Computers & Education*, 88, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.015>
- Insunza, B., Ortiz, L., Perez, 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 Psicológica*, 2(40), 73-82.
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Kenner, C. y Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87-96. <https://doi.org/10.1080/10790195.2011.10850344>
- Khiat, H. (2013). Conceptualisation of learning satisfaction experienced by non-traditional learners in Singapore. *Educational Research eJournal*, 2(2), 92-106. <https://doi.org/10.5838/erej.2013.22.02>
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L. y Muller, K. E. (1988). *Applied regression analysis and other multivariable methods*. Duxbury Press.
- Küster-Boluda, I. y Vila-López, N. (2021). A teachers' orientation approach to understand the university teacher-student relationship. *Estudios sobre Educación*, 40, 149-172. <https://doi.org/10.15581/004.40.149-172>
- Landrum, R. E., Hood, J. T. A. y McAdams, J. M. (2001). Satisfaction with college by traditional and nontraditional college students. *Psychological Reports*, 89(3), 740-746. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.3.740>
- Lane, S., Hoang, J. G., Leighton, J. P. y Rissanen, A. (2021). Engagement and satisfaction: mixed-method analysis of blended learning in the sciences. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(1), 100-122. <https://doi.org/10.1007/s42330-021-00139-5>
- Llanes Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J.L. y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International.
- McCroskey, J. C. y Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14.
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades. Recuperado de <https://cpage.mpr.gob.es/producto/datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espanol-1/>
- Mitchell, Y. F. y Hughes, G. D. (2014). Demographic and Instructor-Student Interaction Factors Associated with Community College Students' Intent to Persist. *Journal of Research in Education*, 24(2), 63-78.
- Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2018). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación?: el discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13), 33-51.
- Myers, S. A., Goodboy, A. K. y Members of COMM 600. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. *Southern Communication Journal*, 79(1), 14-26.

- Núñez, J. L. y León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A. y Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to EFL students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin*, 50(4), 284-292. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.131001>
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K. y Al-Obaydi, L. H. (2023). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*, 42, 4065-4079. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Reeve, J. y Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Riapina, N. (2021). Clarity and Immediacy in Technology Mediated Communication between Teachers and Students in Tertiary Education in Russia. *Communication Studies*, 72(6), 1017-1033. <https://doi.org/10.1080/10510974.2021.2011364>
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Thunborg, C., Bron, A. y Eva Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education—experiences of nontraditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661650>
- Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20066>
- Urquijo, I. y Extremera, N. (2017). Satisfacción académica en la universidad: Relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 553-573. <https://doi.org/10.25115/EJREP43.16064>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 35(3), 464-471. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Walker, C. O., Greene, B. A. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Wheless, V. E., Witt, P. L., Maresh, M., Bryand, M. C. y Schrod, P. (2011). Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314-339. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.555917>
- Witt, P. L., Schrod, P., Wheless, V. E. y Bryand, M. C. (2014). Students' intent to persist in college: Moderating the negative effects of receiver apprehension with instructor credibility and nonverbal immediacy. *Communication Studies*, 65(3), 330-352. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811428>
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>
- Xie, F. y Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in Psychology*, 12, 708490. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Zheng, J. (2021). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in Psychology*, 12, 756165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>
- Zhu, L. y Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. *Communication Reports*, 31(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777>