

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 203-229

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 11-12-2013

Fecha de aceptación: 19-11-2014

Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales.

Faculty satisfaction and motivation with first year teaching at social sciences degrees.

Xavier M. Triadó Ivern

Pilar Aparicio Chueca

Montserrat Freixa Niella

Mercedes Torrado Fonseca

Universidad de Barcelona (España)

Xavier M. Triadó Ivern

Pilar Aparicio Chueca

Montserrat Freixa Niella

Mercedes Torrado Fonseca

Universidad de Barcelona (España)

Resumen

Existen interesantes y numerosos estudios que ahondan sobre la influencia de un conjunto de factores (personales, sociales, institucionales, etc.) como facilitadores e inhibidores de una adecuada transición académica desde la perspectiva del alumnado. El presente trabajo describe el proceso de ajuste académico a la universidad desde la perspectiva del profesorado del primer año. Conocer las opiniones de quienes han sido el referente de entrada de estudiantes de nuevo acceso en asignaturas obligatorias

Abstract

Could be easy to find interesting studies about the influence of some factors (personal, social, institutional, etc.) as facilitators or inhibitors of adequate academic transition from student's perspective. This paper describes the process of academic adjustment to high education college from the perspective of first-year teachers. Underlies also the relationship between faculty motivation and satisfaction and students retention. Collect opinions of first-year teachers could result of particular interest. They

del primer año puede contribuir a arrojar luz sobre la necesidad de establecer un perfil –o perfiles– de profesorado en función, no sólo, de las características de la disciplina a impartir sino, también, del perfil del alumno y de las características de los grupos clase.

Para ello, se ha administrado una encuesta “on-line” a todo el profesorado de primer curso de los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y de Pedagogía de la Universidad de Barcelona al finalizar el curso 2010-11 obteniendo una tasa de respuesta del 45%. Mediante diversas técnicas estadísticas se ha analizado las relaciones entre las diferentes variables estudiadas considerando como referencia de análisis el grupo clase.

De los resultados se desprende que los factores relativos al contexto docente son los que mayor incidencia presentan en la satisfacción del profesorado del primer año frente a la influencia negativa que ejerce la preparación académica previa de los alumnos. A partir de una reducción dimensional del conjunto de variables sociodemográficas y de contexto de la muestra del profesorado, se han obtenido cuatro factores: coordinación y funcionamiento de la docencia, condiciones de la docencia, experiencia docente y el género del docente.

A modo de conclusión, los resultados ponen de manifiesto que la motivación e implicación docente del profesorado del primer año tiende a decrecer a lo largo del curso académico. Este artículo pretende resaltar este punto y sugerir algunos campos de mejorar para los docentes de primer curso y aquellos que tienen responsabilidades de coordinación.

Palabras clave: satisfacción docente en la universidad, profesorado universitario, análisis en componentes principales, retención alumnado.

can have an important influence on students, being a reference for them. Could be possible to identify some profile of first year teachers, not only in terms of the characteristics of the discipline to be taught, but also the student’s profile and the characteristics of the class groups.

A statistical survey has been done to all first-year teachers at grades of Administration and Management (ADE) and Education studies, at the University of Barcelona. This survey was done at the end of the 2010-11 academic year, obtaining a rate 45% response. Sample includes “online comments” from faculty members. Statistical techniques as descriptive analysis and regression analysis, based on a principal components analysis, let identify relationships between variables. The study also collected qualitative results of the opinions of higher education teachers to incorporate personal aspects.

Factors relating to teaching context are those that have a higher influence in faculty satisfaction. On the other hand, student previous academic preparation has a negative effect on it. Four factors were identified through a dimensional reduction of variables: teaching coordination and operation, teaching conditions, teaching experience and teacher gender. This paper would remark this point and suggest some improving needs for a first year teachers and those who have responsibilities on it.

Results show how teachers’ motivation and involvement decline slightly throughout the academic year.

Keywords: University faculty satisfaction, University faculty, Principal component analysis, Students retention.

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un estudio más amplio sobre la transición académica de los estudiantes en los estudios de ciencias sociales de la Universidad de Barcelona, concretamente de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y de Pedagogía¹. El estudio longitudinal de la cohorte 2010-11 parte del supuesto que el fenómeno de la persistencia y graduación en la educación superior es multidimensional y que su estudio debe realizarse siempre desde el mismo contexto organizacional donde se produce.

Desde esta perspectiva, los factores analizados parten del modelo de transiciones académicas integrales descrito por Figuera y Torrado (2013), incorporando al mismo aspectos sociocognitivos del estudiante y factores institucionales como, la organización curricular, el análisis del perfil teórico requerido, el perfil y relación con el profesorado del primer año, las relaciones sociales que se dan dentro y fuera del aula, las acciones de orientación, etc. Se ha utilizado una metodología multiestratégica en dos niveles de análisis: Macro (desde toda la población) y Micro (con muestras representativas). A continuación presentaremos los resultados obtenidos en el estudio y acercamiento a las características, opiniones y sugerencias del profesorado del primer año.

Influencia del profesorado en la transición académica de los estudiantes

Existen innumerables estudios que profundizan sobre qué factores son facilitadores e inhibidores de la persistencia universitaria. De entre todos ellos el profesorado constituye un elemento clave en la explicación del fenómeno y, más concretamente, el profesorado del primer año, en cuanto a su perfil, su satisfacción y las relaciones académicas que se establecen en el aula (Cabrera, Colbeck y Terenzini, 1999; Nieva, Crahar, González, Villalinga, Holgado y Correo, 2004; Freixa, Aparicio y Triadó, 2014; García, 2013, González, Álvarez, Cabrera, y Bethencourt, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Tinto (2008) analiza en su teoría de la persistencia, el fenómeno en entornos universitarios (características de la enseñanza, ayudas pedagógicas y de orientación, demanda de trabajo exigido, calidad del profesorado, clima en las aulas y otros) como un núcleo de factores institucionales. Casero (2010) apunta la importancia que tiene la percepción que, de los docentes, tenga cada estudiante y Figuera, Torrado, Pol y Corti (2011) añaden sobre el efecto que se produce en la satisfacción académica de la relación pedagógica entre docente y discente. Las relaciones que están condicionadas por aspectos como: la comunicación en clase, es decir como el profesorado se dirige a los estudiantes y como estos responden; la forma como el profesor organiza y comunica el conocimiento, si lo hace comprensible al alumnado; la planificación de la asignatura para que el alumno pueda organizarse dentro de su itinerario curricular o el apoyo al estudiante. Del mismo modo el soporte social de los compañeros y las acciones institucionales sirven para fomentar y facilitar el establecimiento de las relaciones sociales y contribuyen de manera significativa a incrementar los recursos personales de afrontamiento de la transición (García y Troyano, 2009).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto I+D "Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en ciencias sociales: validación de un modelo predictivo". Proyecto financiado por Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2012-31568

Zabalza (2011) y Brown y Atkins (1994) destacan el papel y rol que asume el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el primer año de carrera universitaria: el perfil del profesorado, así como, el enfoque didáctico que debe tener su docencia. Sus acciones deberán ser muy guiadas y supervisadas, en un primer momento, para ir evolucionando hacia un modelo menos directivo y dando entrada a una autogestión de la propia formación del estudiante. El profesorado del primer año debe tener fundamentalmente un compromiso con los estudiantes además de consigo mismo, con el desarrollo profesional, con los conocimientos, etc. (Zabalza y Zabalza, 2013)

El primer año y, concretamente el primer semestre, constituyen la etapa crítica donde se confrontan las expectativas individuales con la realidad académica elegida. El profesorado, en sus primeras sesiones, es el primer contacto con el futuro ámbito profesional elegido y aporta los inputs necesarios para que el alumno construya su propio imaginario profesional (Beaupère, 2007; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008). El balance personal/profesional que realiza el estudiante en función de la dificultad académica, capacidades personales, adecuada planificación de las demandas académicas, etc. tendrá asociada una determinada conducta de persistencia. De aquí que Álvarez, Figuera y Torrado (2011) incorporen a la función docente del profesor universitario, el rol orientador y mediador. Este rol ha de ser capaz de proporcionar la ayuda necesaria en la primera etapa en la universidad y mediar entre los diferentes agentes institucionales. El apoyo institucional desde una perspectiva global estimula el desarrollo académico y mejora la integración del estudiante a la comunidad universitaria (Bozu y Canto, 2009; Glogowska, Young, y Lockyer, 2007; Strydom y Mentz, 2010).

Por otro lado, los trabajos de Glogowska et al. (2007), Young, Glogowska y Lockyer (2007) evidencian la influencia de las creencias y expectativas del profesorado sobre los resultados de los estudiantes; concluyen que éste suele atribuir los problemas del abandono y retraso a las características de los estudiantes. Estas características son definidas como pasividad y bajo nivel de preparación por el profesorado, como uno de los aspectos negativos en relación a la institución (Frías, 2006). Anteriormente Sáenz y Lorenzo (1993) pusieron de manifiesto que los niveles más bajos de satisfacción en el profesorado provenían de los mismos alumnos, de su bajo nivel de preparación científica y de tener poco desarrolladas las técnicas de trabajo intelectual. Del mismo modo analizaron cómo el clima que predomina en el aula incide en el rendimiento de los estudiantes.

Satisfacción y motivación en el trabajo de los docentes

En el trabajo de los docentes, el binomio de la satisfacción y motivación forman un constructo multidimensional. La mayoría de los estudios se centran en las diferentes variables que influyen en el nivel de satisfacción del profesorado.

En el ámbito universitario español, uno de los primeros trabajos empíricos sobre la satisfacción del profesorado universitario concluyó que el grado de satisfacción del profesorado era superior al 80% (Alvira y Collazos, 1976). Posteriormente, Almarcha (1982), García-Valcárcel (1989) y Sáenz y Lorenzo (1993) lo rebajan entorno al 50%. Pese a estos estudios, la literatura actual no identifica niveles homogéneos de satisfacción entre los docentes.

Las variables que parecen afectar al nivel de satisfacción del profesorado se pueden reducir en dos macro-agrupaciones: aquellas que ejercen influencias desde el entorno externo (factores extrínsecos) y las que lo hacen desde cada individuo (factores intrínsecos). Estos factores, intrínsecos y extrínsecos, conforman el constructo de la satisfacción con su relación con la motivación. Desde la perspectiva de un modelo de persistencia universitaria, como el de Tinto (2008), estos factores de contexto docente se incluyen dentro los factores institucionales, siendo estudiadas como variables que explican la integración social y académica que van a permitir dicha persistencia (Álvarez et al., 2011; Freixa et al., 2014; Triadó-Ivern, Aparicio-Chueca, Guàrdia-Olmos y Jaría, 2009 y 2013; Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio y Figuera, 2010).

Entre los factores extrínsecos, el más reconocido en todos los modelos de abandono universitario ha sido el rendimiento. El rendimiento de los estudiantes y sus competencias académicas previas han sido objeto de numerosas investigaciones (Lotkowski, Robbins y Noeth, 2004; Yorke y Longden, 2008). En el contexto universitario español, Rodríguez, Fita y Torrado (2004) confirman que el rendimiento previo a la entrada de la universidad y la nota de acceso son claros predictores del rendimiento académico en los dos primeros años universitarios. Otros factores extrínsecos se refieren al contexto como el horario, los recursos, el número de alumnos por aula, las condiciones del aula, la integración y la colegiación.

Cabe preguntarse por los factores que afectan a la labor docente del profesorado, a la percepción de la misma por el alumnado y su posible influencia en la decisión de abandonar o continuar con los estudios. García-Valcárcel (1989) y Sáenz y Lorenzo (1993) pusieron de manifiesto como el excesivo número de alumnos en las aulas afecta negativamente en el grado de satisfacción del profesorado. Asimismo el trabajo de Tejedor y García-Valcárcel (2007) inciden en la importancia de reclamar un mayor reconocimiento institucional en las tareas docentes del profesorado. Más recientemente, Frías (2006) y (2012), en su estudio de satisfacción del profesorado en la Universidad Pública Española, reafirma que uno de los aspectos negativos más relevantes tanto para los profesores fijos como para los contratados es la masificación de las aulas, sobre todo en los primeros cursos de carrera.

El segundo grupo de variables hacen referencia a factores intrínsecos. Guerrero y Vicente (1999) enfatizan la importancia de estos factores sobre los extrínsecos. En el trabajo docente, estos factores intrínsecos se refieren a un cierto atractivo natural para la docencia, el dominio de la materia, la transmisión eficaz (recursos, preparación y planificación de la docencia) y la relación con el estudiantado -sentirse a gusto con este colectivo-. Sáenz y Lorenzo, 1993, afirman que: "La satisfacción del Profesorado universitario es una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo" (Sáenz y Lorenzo, 1993 p.22). Estos autores señalan, también, distintos factores que influyen en la satisfacción docente como la propia docencia.

Estudios como los de Zubieta y Susinos (1992), Sáenz y Lorenzo (1993) y Herranz-Bellidos, Reig-Ferrer, Cabrero-García, Ferrer-Cascales y González-Gómez (2007) muestran que la mayoría de profesorado está satisfecho con la relación con los estudiantes. En este último estudio de la Universidad de Alicante, solamente un 6,9% del profesorado se siente insatisfecho de la relación que mantiene con los estudiantes. Investigaciones como Gmelch, Wilke, Lovrich (1986); Sax (1996); Pitts, Curtis, While y Holloway (1999)

reflejan que la satisfacción de los profesores en su relación con los estudiantes puede ser una de las fuentes del estrés de este colectivo.

El grado de satisfacción del profesorado con la docencia podría guardar una relación con variables sociodemográficas, como la edad, el género o categoría laboral. Zubieta y Susinos (1992) no encuentra diferencias en la satisfacción laboral según se pregunte a profesores o profesoras. Sin embargo, investigaciones más recientes sí que recogen ciertas diferencias en distintos factores de la satisfacción en función del género del docente. En este sentido, las profesoras universitarias presentan mayores niveles de satisfacción en su relación con los compañeros que el profesorado varón (Li-Ping y Talpades, 1999; Herranz-Bellidos et al. 2007). Asimismo, las profesoras también están más satisfechas en su relación con los estudiantes que el profesorado masculino (Sáenz y Lorenzo, 1993; Herranz-Bellidos et al., 2007).

Sáenz y Lorenzo (1993) encuentran que el profesorado de más edad siente mayor satisfacción laboral en su relación con los compañeros. Respecto a la relación con los estudiantes, son los profesores noveles los que presentan mayor porcentaje de insatisfacción. Sin embargo Hickson y Oshagemi (1999) concluyen que la satisfacción docente decrece con la edad. Por otro lado Herranz-Bellidos et al. (2007) muestran que la edad del profesorado no afecta el grado de satisfacción con la docencia desempeñada, ni con la relación con los compañeros ni con los estudiantes.

La variable categoría laboral presenta comportamientos diferentes, según se analice la satisfacción general o alguno de sus factores. Oshagbemi (2000) concluye que el mayor grado de satisfacción laboral con los compañeros se manifiesta en el profesorado de categorías académicas superiores. Los estudios sobre la satisfacción del profesorado de la Universidad española confirman esta conclusión (Alvira y Collazos, 1976; Almarcha, 1982). Por otro lado Herranz-Bellidos et al. (2007) no encuentra diferencias estadísticamente significativas entre los profesores de distintas categorías respecto a las relaciones con los estudiantes, las relaciones con los compañeros y con la docencia. Álvarez y Collazos (1976) apuntan otro factor como el grado de dedicación. Refieren que el tiempo de dedicación a la universidad influye en el grado de tensión en el trabajo docente. Así, una dedicación no exclusiva representa una menor implicación psicológica y menor tensión.

Método

El objetivo de este artículo es conocer las opiniones de quienes han sido el referente de entrada de estudiantes de nuevo acceso en asignaturas obligatorias del primer año e identificar los principales factores que inciden en la motivación y satisfacción del profesorado. Este conocimiento puede contribuir a arrojar luz sobre la necesidad de establecer un perfil o perfiles de profesorado en función, no sólo, de las características de la disciplina a impartir sino, también, del perfil del alumno y de las características de los grupos clase. El poder explicativo de determinados factores asociados al fenómeno de persistencia se puede argumentar e interpretar mejor desde una perspectiva contextual. En este sentido, es importante el conocimiento de la organización curricular y de los condicionantes de la docencia, como por ejemplo, el número de estudiantes por grupo clase.

En el proceso de elaboración del cuestionario de opinión del profesorado del primer año para la descripción y análisis del proceso de transición desde la perspectiva institucional se consideraron dos fuentes de información: a) los resultados cuantitativos (encuestas de transición académica a una muestra de estudiantes a lo largo del primer semestre) y la información cualitativa recogida a partir de cuatro grupos de discusión de estudiantes de ambas titulaciones ahondando en las dimensiones de “episodios clave-personales-académicos- en la trayectoria del primer semestre, factores de éxito, factores de riesgo y factores de decisión de persistir; b) a partir de la información cualitativa recogida en las comisiones de seguimiento de las titulaciones de grado con el profesorado que ha impartido clase en el primer curso para la cohorte estudiada.

A partir de toda esta información se identificaron las dimensiones temáticas y se procedió a la elaboración de una primera versión del cuestionario on-line (Tabla 1). Antes de su envío definitivo se validó su contenido, mediante la opinión de expertos en materia de educación superior. Se contactó con todo el profesorado del primer año a través del correo electrónico institucional a finales del curso 2010-11.

Dimensión	Definición de la dimensión	Escala
Perfil del docente	Evalúa el perfil real del docente de primer curso: género, categoría profesional, experiencia docente y experiencia docente en primer curso.	4 preguntas con alternativas a elegir
Motivación y satisfacción	Evalúa el grado de motivación del docente y la satisfacción general con la docencia en el grupo clase	3 ítems con cinco puntos de valoración
Valoración del grupo: Actitudes y conductas	Evalúa la satisfacción global con el rendimiento del grupo de estudiantes y los factores de la conducta del estudiante y del grupo clase relacionados con la transición que pueden influenciar el rendimiento: preparación académica previa, motivación, seguimiento de la evaluación continuada, el clima de clase, el comportamiento, el nivel de atención e implicación, la asistencia, el nivel de estudios.	9 ítems con 10 puntos de valoración Datos técnicos Alpha = .93
Valoración del contexto docente	Evalúa la influencia para el desarrollo de la docencia de los factores: condiciones del aula, ratio de alumnos, horario de la asignatura, utilización del campus virtual, sistema de evaluación continuada, coordinación de la asignatura, itinerario del plan de estudios, nivel de planificación de la docencia y comunicación y relación con el alumnado.	9 ítems con 10 puntos de valoración Datos técnicos Alpha = .82

Gestión de la transición: docencia	Evalúa las características específicas/ diferenciadas de la docencia en el primer curso.	1 pregunta abierta
Gestión de la transición: perfil del profesorado	Evalúa el perfil que se considera el adecuado para el profesorado que imparte docencia en primer curso.	1 pregunta abierta
Mejoras del proceso de transición	Evalúa posibles mejoras en el proceso de transición a la universidad.	1 pregunta abierta

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 1: Dimensiones del cuestionario on-line del profesorado

El cuestionario se administró a todo el profesorado del primer año de los dos grados analizados. La tasa de respuesta al cuestionario on-line fue muy satisfactoria, en un total de 75 profesores con una distribución representativa de las diversas asignaturas, grupos y turnos. Se valoran un total de 20 asignaturas (10 asignaturas en cada titulación). En la Tabla 2 aparece cómo se distribuye por titulaciones.

Titulación	PROFESORADO			GRUPO CLASE	
	n	N	% participación	Total	% participación
Pedagogía	24 (32%)	47	51.1%	61 (10 asig.)	30 (49,8%) 60% turno mañana
ADE	51 (68%)	121	42.1%	226 (10 asig.)	83 (36,7%) 60,2% turno mañana
Total	75	168	44.6%	287	113 (39,4%)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 2: Distribución de participación por profesorado y por grupo clase.

El análisis estadístico se ha llevado a cabo con el programa estadístico PASW Statistics v18. Inicialmente se ha realizado un análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra y las variables del estudio. A continuación se ha realizado un análisis factorial de componentes principales con el objetivo de reducir el conjunto de variables inicial y obtener grupos homogéneos de variables (factores), independientes entre sí y que ayuden a conformar un modelo explicativo del grado de satisfacción del profesorado de primer curso. Tanto la capacidad explicativa del modelo como la incidencia de cada factor en la satisfacción global del docente se han determinado a través de la técnica de regresión múltiple. El trabajo titulado "Fuentes y proceso de aprendizaje docente en el contexto universitario" (Jaurata y Medina, 2012), analiza otros aspectos del profesorado de la misma universidad².

Resultados

Los resultados se presentan alrededor de cuatro puntos:

- El grado de motivación del profesorado es equivalente, independientemente del género, en educación superior universitaria.
- La edad del docente no presenta diferencias significativas en cuanto a la motivación en los docentes universitarios. Si bien los profesores jóvenes pueden tener mayor afinidad con los planteamientos de los alumnos, los más experimentados también poseen mayores recursos didácticos y motivacionales.
- La categoría laboral no presenta influencias significativas sobre la motivación. Los contratos, posición laboral en la organización y la denominación de los diversos contratos o plazas funcionariales no debería repercutir sobre la docencia y la motivación del alumnado.
- Los profesores universitarios identifican perfiles docentes distintos en función del curso en el que se deba impartir docencia.

Del total de la muestra de profesorado cerca del 80% de los profesores participantes lleva como mínimo 7 años de experiencia como docente en la universidad. Respecto a las características sociodemográficas, Tabla 3, el 45.3% son hombres y el 54.7% son mujeres. En relación a los años de experiencia docente en la universidad, ADE afirma tener al menos de 7 a 18 años (39.2%), mientras que pedagogía afirma tener de 1 a 3 años en adelante (33%). En relación a los años de experiencia docente con alumnos de primer curso, Pedagogía afirma tener de 1 a 3 años (41.7%) frente al profesorado de ADE que se halla entre 1-3 años y 7-18 años (33.3% y 35.3% respectivamente). En relación a si el profesorado que imparte docencia el primer curso ha de tener un perfil específico, el 62% opina que no en ADE y el 75% opina que sí en Pedagogía.

La similitud de ambos grupos aparece en cuanto a la categoría profesional. Del total de la muestra, el 44% de los entrevistados son profesores titulares, seguido de un 36% que son profesores asociados. Por titulaciones, las dos categorías relevantes son profesor titular y asociado (en ADE el 47.1% son profesores titulados y un 35.3% profesores asociados; en Pedagogía el 37.5% son profesores titulares y el 37.5% son asociados).

¹ Puede resultar interesante su lectura, para situar bien el contexto del caso y las singularidades, si bien son generalizables a la universidad pública española pues la normativa reguladora es la misma.

Variable	Categorías	%
Sexo	Hombre	46,9%
	Mujer	53,1%
Categoría del profesorado	Profesor catedrático	3,5%
	Profesor titular	48,7%
	Profesor lector	8,8%
	Profesor colaborador	1,8%
	Profesor asociado	33,6%
	Profesor ayudante	1,8%
	Profesor becario	0,9%
Años de experiencia como docente en la universidad	1-3 años	16,8%
	4-6 años	5,3%
	7-18 años	38,9%
	19-30 años	26,5%
	Más de 30 años	12,4%
Años de experiencia docente con alumnos de primer curso	1-3 años	31,9%
	4-6 años	8,8%
	7-18 años	35,4%
	19-30 años	17,7%
	Más de 30 años	6,2%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 3: **Características sociodemográficas del profesorado encuestado**

Las expectativas del profesorado son altas, cuantificando su motivación antes de empezar el curso académico por encima de los 8 puntos sobre 10 (Tabla 4). Sin embargo, la motivación después de finalizar la docencia cae más de un punto en su media. La satisfacción en general de los profesores de primer curso es satisfactoria (7,17 sobre 10).

	Media	Desv. típica
Motivación antes de empezar	8,35	1,792
Motivación después de acabar	7,18	2,304
Satisfacción general	7,17	2,026

Fuente: Elaboración propia

Tabla n. 4: **Valoración de la motivación y satisfacción**

Para profundizar en el análisis de la satisfacción del profesorado se les preguntó el motivo por el cual estaban satisfechos como docentes. Los factores argüidos por el profesorado se han categorizado tal como muestra la Tabla 5.

Categoría de satisfacción	Total
Interés de los Estudiantes	44,40%
Planificación y contexto	16%
Vocación docente	12,50%
Motivación asignatura	12,50%
Resultado académico	11,10%
Factores simultáneos	3,50%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.5. **Motivos de satisfacción del profesorado**

Casi la mitad del profesorado manifiesta que la motivación de los estudiantes ha sido un factor positivo para su satisfacción como docente del primer curso.

“Hay un grupo serio, apasionados por el estudio y por el saber y que saben valorar los buenos autores y buenos textos” (Ped.22)

“La existencia de un grupo de alumnos que mostraban interés por aprender y estaban atentos en las explicaciones”(ADE.51).

La percepción de una adecuada planificación docente destaca como el segundo factor que incide en la satisfacción seguido de la vocación docente y la motivación personal hacia la asignatura.

“Mi interés por la educación y la formación, mi confianza en la capacidad de aprender de los estudiantes y el hecho de formar parte de un grupo de innovación docente en el que puedo compartir y continuar aprendiendo” (Ped.23).

Sin embargo, los resultados académicos obtenidos por los estudiantes (11,1%) y el tamaño del grupo clase aparecen como factores de cierta insatisfacción. Por último, el 3,5% de los docentes indican distintos factores simultáneos que convergen en su satisfacción:

“Los resultados que han sacado los estudiantes, el tipo de estudiantes que he tenido; la materia tratada en clase; los recursos tecnológicos” (ADE.60).

En cuanto al rendimiento de los estudiantes, los aspectos que reciben puntuaciones más elevadas (Tabla 6) son el seguimiento de la evaluación continuada y el clima del grupo mientras que los peor valorados son la preparación académica previa del estudiante y su motivación por la asignatura.

Valoración del grupo: Actitudes y conductas	Media	Desv. típica
Seguimiento de la evaluación continuada	7,51	1,83
Clima del grupo	6,87	2,22
Nivel de satisfacción global con el rendimiento final del grupo	6,67	2,05
Asistencia a las aulas	6,61	2,18
Nivel de atención/implicación de los estudiantes en las aulas	6,31	2,41
Nivel de estudio	6,11	2,23
Comportamiento del grupo	6,30	2,61
Motivación por la signatura	6,02	2,07
Preparación académica previa	5,58	1,92

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.6. **Valoración del grupo**

Un 30% del total de los encuestados respondieron a la pregunta abierta en relación al rendimiento de los estudiantes. Las categorías surgidas en el análisis de contenido se refieren a la preparación académica, la motivación por la asignatura, la tipología del grupo juntamente con el perfil de los estudiantes, la mirada y percepción del profesorado y distintos aspectos de la docencia.

“Encontré mucha diferencia en la preparación de los estudiantes, unos con muy buena base matemática y otros todo el contrario” (ADE.33).

La motivación por la asignatura es la categoría con más respuestas y todas ellas, desde una vertiente positiva:

“Creo que la motivación por la asignatura ha ido en sentido ascendente en la medida que hemos introducido los talleres prácticos” (Ped.9)

“Los inicios son difíciles ya que no les gusta una asignatura jurídica, pero a medida que avanzan en el estudio se implican muchísimo más, hasta llegar a participar activamente en ella” (ADE.27)

La categoría tipología del curso y perfil de estudiantes recoge respuestas sobre el comportamiento del grupo, las características del grupo como un grupo numeroso y heterogéneo o su madurez. Cabe destacar la categoría de la mirada y percepción del profesorado que, aunque con pocas respuestas, introduce un elemento nuevo que es, por una parte la subjetividad

“Parecían una cosa y al final resultaron mejores” (ADE.23)

y por otra, una mirada desde los propios estudiantes:

“Miro a los estudiantes desde lo que yo sabía cuando estaba en primero de universidad y no desde lo que sé ahora. Intento proponer unas experiencias de aprendizaje que les valga la pena y de las cuales puedan aprender y enseñar con sentido” (Ped. 14)

En la Tabla 7 recoge las valoraciones sobre el contexto docente. El aspecto que el profesorado valora más positivamente es el nivel de planificación/organización de su docencia en la asignatura mientras que suspende el tamaño del grupo. En general, los docentes valoran con puntuaciones más elevadas los aspectos contextuales a la docencia.

Valoración del contexto docente	Media	Desv. típica
Nivel de planificación/organización de su docencia en la asignatura	8,11	1,69
Coordinación del profesorado de la asignatura	7,38	2,12
Clima de comunicación y relación con el alumnado	7,83	1,76
Sistema de evaluación continuada	7,46	1,72
Utilización del campus virtual	7,26	1,96
Itinerario del plan de estudios en primer curso	7,03	1,87
Horario de la asignatura	6,63	2,24
Condiciones del aula	5,61	2,49
Ratio de alumnos	4,95	2,49

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.7. **Valoración del contexto docente**

Con intención de reducir la dimensionalidad de las variables, se agruparon mediante la técnica del análisis de factores principales. Tras evaluar la viabilidad de realización del análisis factorial mediante la prueba Kaiser-Meyer-Olkin, obteniendo un índice de 0,72, se identificaron cuatro agrupaciones.

La Tabla 8 muestra las comunalidades de cada variable una vez obtenidos los factores. El valor de la comunalidad explica el porcentaje de varianza explicada para cada variable por los factores comunes del análisis, por lo que las variables que están más representadas por el conjunto de factores extraídos en el análisis son el sexo y tamaño del grupo. Por el contrario, la utilización del campus virtual y el clima y relación con el alumnado son las variables menos explicadas. La Tabla 9 recoge la varianza explicada por los factores extraídos en el análisis factorial, cuyo número se ha determinado bajo el criterio de raíz latente, es decir, reteniendo aquellos factores con valores propios mayores que uno. Los cuatro primeros factores son capaces de explicar cerca del 70% de la información que proporcionaban las variables introducidas en el análisis.

Variable	Inicial	Extracción
Sexo	1,000	,837
Categoría	1,000	,709
Años de experiencia docente en la universidad	1,000	,783
Años de experiencia docente con alumnos de primer curso	1,000	,766
Contexto: condiciones del aula	1,000	,693
Contexto: tamaño del grupo	1,000	,784
Contexto: horario de la asignatura	1,000	,640
Contexto: utilización del campus virtual	1,000	,430
Contexto: sistema de evaluación continuada	1,000	,695
Contexto: coordinación del profesorado	1,000	,597
Contexto: itinerario/ secuenciación del plan de estudios	1,000	,756
Contexto: nivel de planificación/organización de la docencia	1,000	,671
Contexto: clima de comunicación y relación con el alumnado	1,000	,588

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.8. **Comunalidades**

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% varianza	% acumulado
1	4,038	31,064	31,064
2	2,354	18,106	49,171
3	1,500	11,536	60,707
4	1,058	8,138	68,845
5	,970	7,460	76,305
6	,647	4,974	81,278

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.9. **Varianza total explicada**

Los factores seleccionados fueron rotados utilizando el método de rotación Varimax. La Tabla 10 presenta las cargas factoriales para cada variable, de modo que observando en que factores se centran los valores más elevados de las cargas de cada variable se puede interpretar el significado de cada uno de ellos.

Variables	Componente			
	1	2	3	4
Contexto: itinerario del plan de estudios	,851			
Contexto: sistema de evaluación continuada	,805			
Contexto: nivel de planificación/organización de la docencia	,798			
Contexto: clima de comunicación i relación con el alumnado	,748			
Contexto: coordinación del profesorado	,695			
Años de experiencia docente en la universidad		,868		
Categoría		- ,810		
Años de experiencia docente con alumnos de primer curso		,776		
Contexto: utilización del campus virtual		- ,481		
Contexto: tamaño del grupo			,872	
Contexto: condiciones del aula			,784	
Contexto: horario de la asignatura			,610	
Sexo				-,900

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.10. **Matriz de componentes rotados**

El primer factor está compuesto por aquellas variables de contexto que describen cómo se organiza y se va desarrollando la docencia (factores intrínsecos). El segundo factor engloba variables relacionadas con los años que el profesorado lleva ejerciendo como docente (variable sociodemográfica). El tercer factor está formado por variables inherentes al desarrollo de las clases, como son las condiciones del aula, el tamaño del grupo o el horario de la asignatura (factor extrínseco). Y el cuarto factor explica casi exclusivamente la variable sexo (variable sociodemográfica).

Los cuatro factores consiguen explicar el 32% de la variabilidad de la satisfacción general del profesorado de primer curso. No obstante, en la Tabla 11 se observa que sólo dos factores resultan estadísticamente significativos: las condiciones para dar clases (factor extrínseco) y, en mayor medida, la coordinación y funcionamiento de la docencia (factor intrínseco). Por cada punto de más en las valoraciones de coordinación y funcionamiento y condiciones de las aulas, la satisfacción general del profesorado aumenta en 0,5 y 0,2 respectivamente.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Constante	7,171	,160		44,730	,000
Coordinación y funcionamiento	1,025	,161	,503	6,366	,000
Experiencia como docente	-,010	,161	-,005	-,064	,949
Condiciones para dar clases	,577	,161	,283	3,581	,001
Sexo	-,168	,161	-,082	-1,043	,299

Fuente: Elaboración propia (Variable independiente: Satisfacción general)

Tabla n.11. Coeficientes de regresión

Utilizando los resultados del análisis factorial se quiere analizar cuál es el poder explicativo de estos mismos factores respecto a la motivación antes de empezar las clases y al finalizar el curso. Se realiza un análisis de regresión (Tabla 12). A los factores que recoge la pregunta deben añadirse tres adicionales: la coordinación y funcionamiento de la docencia y las condiciones para impartir las clases para explicar la motivación del profesorado antes de empezar las clases, aunque tan solo explican el 12,4% de su variabilidad.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Constante	8,369	,160		52,247	,000
Coordinación y funcionamiento	,386	,161	,214	2,400	,018
Experiencia como docente	,022	,161	,012	,134	,894
Condiciones para dar clases	,590	,161	,327	3,669	,000
Sexo	,101	,161	,056	,631	,530

Fuente: Elaboración propia (Variable independiente: Motivación antes de empezar el curso)

Tabla n.12. Coeficientes de regresión

De nuevo, los mismos factores influyen en la motivación al final de curso, aunque cabe destacar que el primer factor –coordinación y funcionamiento de la docencia– lo hace con más intensidad que en el caso de la motivación inicial (Tabla 13).

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Constante	7,207	,157		45,858	,000
Coordinación funcionamiento y	1,416	,158	,614	8,969	,000
Experiencia como docente	,144	,158	,062	,911	,364
Condiciones para dar clases	,794	,158	,345	5,032	,000
Sexo	,110	,158	,048	,695	,488

Fuente: Elaboración propia (Variable independiente: Motivación después de acabar el curso)

Tabla n.13. Coeficientes de regresión

Conviene ahora realizar un contraste, mediante regresión de los factores que han resultado significativos así como también la motivación inicial y final, con el objetivo de llegar a un modelo estadístico capaz de explicar el nivel de satisfacción global del profesorado.

Como recoge la Tabla 14, la satisfacción del profesorado viene determinada principalmente por el grado de motivación al empezar y, sobretodo, al acabar el periodo de docencia –las dos variables explican el 72% de la variabilidad de la satisfacción. Los factores de contexto docente no recogen información que no esté explicada ya por la motivación.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Constante	,525	,640		,821	,414
Coordinación funcionamiento y	-,035	,140	-,017	-,249	,804
Condiciones para dar clases	-,091	,120	-,045	-,757	,451
Motivación antes de empezar	,195	,066	,173	2,959	,004
Motivación después de acabar	,695	,067	,786	10,375	,000

Fuente: Elaboración propia (Variable independiente: Satisfacción general)

Tabla n.14. Coeficientes de regresión

Al final del cuestionario también se preguntaba al profesorado si creían que la docencia en el primer curso universitario tiene características específicas o diferenciadoras. Del total de respuesta, el 73,3% afirmó que la docencia de primer año tiene unas características especiales. La Tabla 15 recoge un análisis descriptivo de las principales variables y sus respectivas categorías.

Variable	Categorías	% Sí	% No
Sexo	Hombre	38,2	65
	Mujer	61,8	35
Categoría del profesorado	Profesor catedrático	5,5	-
	Profesor titular	47,3	35
	Profesor lector	7,3	10
	Profesor colaborador	1,8	5
	Profesor asociado	34,5	40
	Profesor ayudante	1,8	5
	Profesor becario	1,8	5
Años de experiencia como docente en la universidad	1-3 años	18,2	25
	4-6 años	7,3	5
	7-18 años	36,4	30
	19-30 años	27,3	30
	Más de 30 años	10,9	10
Años de experiencia docente con alumnos de primer curso	1-3 años	32,7	45
	4-6 años	14,5	-
	7-18 años	34,5	25
	19-30 años	16,4	20
	Más de 30 años	1,8	10

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.15. **Características sociodemográficas según la respuesta a si la docencia de primer curso tiene características específicas**

A simple vista se observan algunas diferencias entre el profesorado que opina que el primer curso universitario tiene características distintivas y el que opina lo contrario, para ello se ha realizado una prueba de contraste no paramétrica para muestras independientes U de Mann-Whitney. Las diferencias son sólo significativas entre profesores y profesoras (Tabla 16).

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
Sexo	402,500	612,500	-2,049	,040
Categoría laboral	437,000	1977,000	-1,453	,146
Años de experiencia docente en la universidad	534,000	744,000	-,199	,842
Años de experiencia docente con alumnos de primer curso	534,500	2074,500	,842	,846

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.16. Prueba U de Mann-Whitney. Estadísticos de contraste

Los docentes que han afirmado que la docencia del primer curso tiene características diferenciadas aluden a que es debido a distintos motivos. En primer lugar hacen referencia explícita a la etapa de transición académica y a la necesidad de adaptación de un nuevo contexto educativo que tienen que afrontar los estudiantes cuando acceden a la Universidad así como su perfil; el segundo y el tercero motivo van asociados al cambio docente que supone el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes jóvenes e inmaduros profesionalmente, en su mayoría, frente a estudiantes de másters o de últimos cursos de grado.

¿Qué debe hacer el profesorado en primer curso? Se apuntan dos ámbitos de posibles respuestas: el profesorado debe acoger a los estudiantes en un contexto y materias desconocidas para retener y motivar a los alumnos.

“Has de “disciplinar” o acostumbrar a dinámicas más responsables a los alumnos” (ADE.28)

“Hay que tener en cuenta que es el primer contacto de los alumnos con materias que normalmente le son desconocidas. Hay que introducirles en el contenido de la asignatura de forma progresiva y “agradable” sin perder la calidad, aunque tenemos muy poco tiempo.” (ADE.36)

“Se requiere marcar pautas/hábitos de estudio (académico, universitario. Los alumnos están experimentando en el mundo universitario y hace falta acompañarlos. Hace falta adaptar lenguajes y códigos.” (Ped.4)

El profesorado debe asumir un doble rol docente-tutor; debe dedicar más tiempo al acompañamiento, a la resolución de dudas y preguntas y a la tutorización, en consonancia con el paradigma de enseñanza/aprendizaje introducido por el espacio europeo de educación superior.

“Creo que hay que recibir al alumnado con mucha calidez y calidad y acompañarlo en sus primeros pasos por el mundo universitario.” (Ped.18)

“El alumno necesita una atención preferente.” (ADE.41)

La edad y la juventud de los estudiantes suponen la tercera categoría argumental del profesorado en cuanto a una actuación diferenciada en el primer año.

“Evidentemente, se trata de alumnos acabados de llegar y, por lo tanto, se debe tener en consideración en cuanto a conocimientos y edad.” (Ped.14)

“Vienen del bachillerato y te comparan con los docentes anteriores, son muy dependientes o poco maduros aún y no utilizan los tutores, se creen los rumores que corren por la facultad. Poco puntuales, quieren UN libro, UN único profesor... todo muy masticado.” (ADE.23)

“En el caso de Pedagogía se trata de alumnos que mayoritariamente no han escogido la carrera en primer opción.” (PEd. 12)

Motivación de los alumnados. Cambio de chip del instituto (ADE37)

perfiles muy diferentes:

“Los alumnos tienen perfiles muy diferentes y les hace falta un periodo de adaptación. Hay que muestran pocos conocimientos.” (Ped.7)

“Dada la procedencia heterogénea del alumnado (bachillerato, FP, mayores de 25 años...), el nivel no es el mismo y en muchos casos hacer falta hacer más flexible el programa para adaptarlo a las necesidades.” (ADE.38)

Finalmente, la última categoría va desde reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta propuestas de cursos introductorios.

En resumen los profesores de primer curso se describen a ellos mismos como:

“Personas acogedoras, motivadoras y muy buenas comunicadores. Han de ser personas con capacidad empática que sepan ponerse en el lugar de los estudiantes, para poder comprender la transición que están viviendo y a la vez estimular el cambio en la concepción del aprendizaje y estudio de los estudiantes.” (Ped.16)

“Muy motivador; conocedor del nivel previo de los estudiantes, saber conducir bien el curso” (ADE.30)

“El profesor tiene que tener ganas e interés para promover el aprendizaje de sus estudiantes y no solamente explicar aquello que ella o él sabe.” (Ped.15)

“Conviene priorizar el perfil pedagógico por encima del técnico.” (ADE.25)

El último perfil propuesto por los docentes se refiere a un profesorado que proporcione a los estudiantes un sentido profesionalizador y globalizador.

“Tienes que motivar el conocimiento de la profesión y la necesidad de interrelacionar todas las materias” (Ped:6)

“Puede ser un perfil más generalista, huyendo de la especialización” (ADE.36)

Conclusiones

Los datos presentados en este trabajo ponen de manifiesto que el profesorado en general está satisfecho con su labor docente (media de 7,7 sobre 10 puntos) debido principalmente por el “interés que muestran los estudiantes”. Se ha percibido, también, que a lo largo del curso académico su motivación desciende ligeramente: con una media de 8,35 antes de empezar la docencia en el primer curso de frente una media de 7,18 a finalizar la docencia semestral.

Existe una fuerte coincidencia en afirmar que son varias las causas y motivos que favorecen e inhiben la satisfacción y motivación docente. La mayoría de ellos se concentran en las características del alumnado y la relación que se establece en las aulas. Así el “clima del grupo-clase” con una media de 6,87 con un ambiente participativo y activo favorece la satisfacción docente; sin embargo y de manera negativa, la percepción de un bajo nivel académico inicial desmotiva y obliga a adaptar el contenido y el nivel de exigencia de las materias básicas (media de 5,58). Desde las teorías explicativas de la persistencia académica estos factores, además de las metodologías docentes utilizadas inciden en la intención de abandono o persistencia así como en la explicación del nivel de integración académica y social del estudiante (Freixa et al., 2014; Glogowska et al., 2007; Frías, 2006; Sáenz y Lorenzo, 1993). Se establece, pues, un entrelazado de influencias de factores en función del punto de referencia de análisis: desde el discente o el docente.

A partir del análisis el conjunto de variables sociodemográficas y de contexto se han clasificado en cuatro factores: *coordinación y funcionamiento de la docencia* (factor intrínseco), *condiciones de la docencia* (factor extrínseco), *experiencia docente y el género del docente* (variables sociodemográficas). Sólo dos de ellos –coordinación y organización y las condiciones para impartir clase– son estadísticamente significativos en cuanto al grado de satisfacción del docente con el grupo, con una capacidad explicativa del 32%. Ambos factores también surgen en las respuestas de los docentes a las preguntas abiertas sobre la satisfacción general y la justificación de la valoración del rendimiento de los estudiantes.

No obstante, existen factores institucionales que no dependen ni de la actuación del profesorado ni del perfil del estudiante que accede y que se corresponden a las condiciones físicas donde se ejerce la docencia. El número de estudiantes en el aula es un condicionante que afecta al clima de clase, a las relaciones que se establecen en el aula, a la integración, al *feedback*, etc. (García-Valcárcel, 1989; Saenz y Lorenzo, 1993; Frías, 2006).

Los factores presentados influyen en el grado de motivación del docente, mientras que la motivación inicial se ve más influenciada por las condiciones del aula, tamaño del grupo y horario de la asignatura (factores extrínsecos). La motivación al acabar las clases viene explicada, principalmente, por las variables relativas a la organización de la docencia (factor intrínseco). Los datos recogidos muestran que los factores intrínsecos son siempre necesarios para la satisfacción y muchas veces también suficientes, coincidiendo con la bibliografía consultada.

La experiencia docente y que se trate de un profesor o una profesora (género) no presentan influencias significativas en la motivación y satisfacción del profesorado. Sin embargo, el sexo del docente pasa a ser una variable significativa para explicar la existencia de un perfil docente sociodemográfico diferente en el profesorado de primero o al menos más sensible (Arnaus y Piussi, 2009).

La importancia y disponibilidad para la relación con los estudiantes se pone también de manifiesto en el caso de la Universidad de Barcelona. Estudios como Sáenz y Lorenzo (1993); Herranz-Bellidos et al. (2007) muestran que las profesoras están más satisfechas en su relación con los estudiantes que el profesorado masculino. Y esta relación durante el primer curso es importante pues, en opinión del profesorado que ha participado en este estudio, tienen que dar pautas para la adaptación a la universidad y no ser solamente profesor, sino un profesorado-tutor.

Aunque con el modelo estadístico presentado en este trabajo se consigue explicar el 72% de la satisfacción del profesorado, seguir estudiando los factores motivacionales permitiría mejorar el ajuste y, por tanto, profundizar en una de las partes implicadas en la transición del alumnado a la universidad y en las motivaciones de éxito, rendimiento y permanencia. La principal limitación de este estudio proviene del porcentaje explicado del grado de motivación –especialmente de la inicial–, posiblemente por la intervención de variables explicativas diversas difícilmente modelizables. Otra limitación de este trabajo se deriva de la muestra, que siendo representativa se delimita a un territorio en concreto y a una universidad. Esperamos poder realizar estudios semejantes en todo el territorio español en un futuro.

Profundizar en las características diferenciadoras de la docencia del primer curso universitario permitiría ahondar más en el perfil de este docente entendiendo que es un agente facilitador en establecer la conexión entre la cultura universitaria y la cultura del sistema educativo de procedencia. Los responsables de la asignación del profesorado deben valorar la necesidad de establecer un perfil o perfiles de profesorado en función, no sólo de las características de la disciplina a impartir sino también, del perfil del alumnado y de las características del grupo clase. Esto supondría disponer de otros criterios para asignar la docencia del primer curso a un tipo de profesorado que por sus características y su forma de saber, hacer, ser y estar en la docencia permitiría mejorar el rendimiento, la motivación y lograr una mayor retención y persistencia del estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Almarcha, A. (1982). *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid: C.I.S.
- Álvarez González, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato - universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), pp. 15-27.
- Alvira, F. y Collazos, C. (1976). *El rol del profesor*. Madrid: INCIE.
- Arnaus, R. y Piusi, A.M. (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 36, pp. 131-158.
- Beaupère, N. et al. (2007). *L'abandon des études supérieures. Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. París: La Documentation Française, (Col. Panorama des Savoirs).
- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol 2 (2), pp. 87-97.
- Brown, G. y Atkins, M. (1994). *Effective teaching in Higher education*. London: Routledge.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. & Terenzini, P. T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería. En Javier Vidal. (Ed.). *Indicadores para la universidad: información y decisiones* (pp. 105-128). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?, *Revista española de pedagogía*, 246, pp. 223-242.

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, pp. 255-280.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Figuera, P., Torrado, M., Pol, C. y Corti, F. (2011). Análisis del perfil del estudiante y del proceso de integración académica en la universidad. Implicaciones para la relación pedagógica. En F. Hernández (coord.) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 125 - 135). Universitat de Barcelona: Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Freixa, M.; Aparicio, P. y Triadó, X. (2014). El rol del profesorado como elemento clave en las instituciones y en el contexto de la educación superior. En Pilar Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción*. (pp 139-156) Barcelona: Laertes.
- Frías, R. (2006). Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, enero-junio, pp. 175-201.
- Frías, R. (2012). Estudio de satisfacción del profesorado en la Universidad Pública Española. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 11, pp. 175-204.
- García, L. (2013). Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 1(1), pp. 63-85.
- García González, A.J. y Troyano Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 3. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/96/public/96-82-2-PB.pdf>
- García-Valcárcel, A. (1989). *Incidencia de los modelos didácticos en la Universidad de Cantabria*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente universitaria, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), pp. 579-586. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Gmelch, W. H., Wilke, P., y Lovrich, N. (1986). Dimensions of faculty stress among university faculty: Factor analysis results from a national study. *Research in Higher Education*, 24, pp. 266-286.
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), pp. 63-77.
- González Alfonso, M.C., Álvarez Pérez, P.R., Cabrera, L. y Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, nº 236, pp. 71-86.
- Herranz-Bellidos, J.; Reig-Ferrer, A.; Cabrero-García, J.; Ferrer-Cascales, R. y González-

- Gómez, J.P. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Actas del V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E5.pdf> [consultado el 31 de octubre del 2014]
- Hickson, C. y Oshagbemi, T., (1999). The Effect of Age on the Satisfaction of Academics with Teaching and Research. *International Journal of Social Economics*, 26(2), pp. 537-544.
- Jarauta, B. y Medina, J.L. (2012). Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario, *Revista española de pedagogía*, 252, pp. 337-353.
- Li-ping Tang, T. y Talpades, M. (1999). Sex differences in satisfaction with pay and coworkers: faculty and staff at a public institution of higher education. *Public Personnel Management*, 28 (3), pp. 345-349.
- Lotkowski, V.A., Robbins, S.B. y Noeth, R.J. (2004). The Role of Academic and Non-academic factors in improving college retention. *ACT Policy Report*. Recuperado de http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf
- Nieva, M.E., Crahar, B., González, B., Villalinga, P., Holgado, L., Corroea, M.A. y Marcilla, M.I. (2004). *Factores asociados a la deserción. Un estudio explicativo*. En II Congreso Internacional de Matemática aplicada a la ingeniería y enseñanza de la matemática en ingeniería. Departamento de Matemáticas.
- Oshagbemi, T., (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1 (2), pp. 124-136.
- Pitts, J., Curtis, A., While, R., y Holloway, I., (1999). Practice professional development plans: General practitioners' perspectives on proposed changes in general practice education. *British Journal of General Practice*, 49, pp. 959-962.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391- 412.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (eds) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario. Monográfica. Pedagogía*. Granada: Monografías de Pedagogía. Universidad de Granada.
- Sax, L.J. (1996). *The American College Study: National Norms for the 1995-96. HERI Faculty Study*. (ERIC Document Reproduction Service Nº E.D. 399863)
- Strydom, J.F. y Mentntz, M. (2010). *Focusing the student experience on success through Student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473
- Tinto, V. (2008). *Creating Condition for Student Success*. Conference University of Maine System, March 10, 2008.

- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. En J. Gairín, P. Figuera y X. Triado (Ed), *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp 11-31). Barcelona: AQU.
- Triadó-Ivern, X.; Aparicio-Chueca, P.; Guàrdia-Olmos, J. y Jaría Chacón, N. (2009). Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa (UB). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 2, No 4, pp. 182-192.
- Triadó-Ivern, X.; Aparicio-Chueca, P.; Guàrdia-Olmos, J. y Jaría Chacón, N. (2013). University Student Absenteeism: Factors and Profiles. En S. Mukerji & P. Tripathi (Coord.), *Cases on interactive technology of the Handbook of Research on Transnational Higher Education*, edited by Dr. Siran Mukerji and Dr. Purnendu Tripathi. (Pennsylvania, IGI Global).
- Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Young, P., Glogowska, M. y Lockyer, L. (2007). Conceptions of early leaving: a comparison of the views of teaching staff and students. *Active Learning in Higher Education*, 8 (3), pp. 275-287.
- Zabalza, M.A. (2011). *El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea?*, 9 (3), pp. 75-98. Recuperado en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/67>.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2013) Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Madrid: Narcea.
- Zubieta, J.C y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: CIDE.

Artículo concluido el 29 de octubre 2013

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Freixa-Niella, M., Torrado-Fonseca, M. (2014), Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 203-229.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Xavier M Triadó Ivern

Universitat de Barcelona, España

Institut de Ciències de l'Educació

Departamento de Economía i Organización de Empresas

Mail: xtriado@ub.edu



Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales (Especialidad Administración de Empresas). Profesor e investigador en dicha universidad. Su campo de investigación es el comportamiento organizacional, el diseño organizativo y la creación de empresas –especialmente en el ámbito de las empresas de servicios– ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación y Director Académico del Instituto de Formación Continua de la UB (IL3). Es director y promotor del Máster en Gestión Económica de Entidades Deportivas y del Máster en Dirección de Empresas del Deporte.

Pilar Aparicio Chueca

Universitat de Barcelona, España

Facultat de Economia i Empresa

Departamento de Economía i Organización de Empresas

Mail: pilaraparicio@ub.edu



Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona. Doctor en Administración de Empresas por la misma universidad. Jefe de Estudios del grado en Administración de Empresas. Profesor e investigador en dicha universidad. Su campo de investigación es el comportamiento organizacional y el diseño organizativo, ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Actualmente jefa de estudios de la licenciatura y del grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona.

Montserrat Freixa Niella

Universitat de Barcelona, España

Dep. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Mail: mfreixa@ub.edu



Profesora del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Doctora en Pedagogía y miembro del grupo de investigación TRALS. Ha participado en distintos proyectos de investigación en torno especialmente a la educación superior y al prácticum.

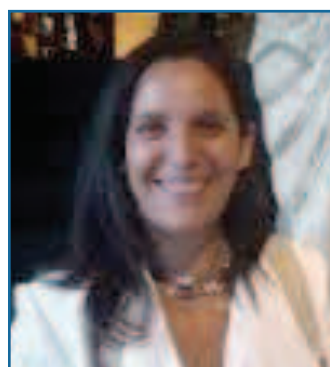
Mercedes Torrado Fonseca

Universitat de Barcelona, España

Dep. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Pedagogía

Mail: mercedestorrado@ub.edu



Profesora desde los años 90, del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Durante estos años ha impartido diversas asignaturas relacionadas con la investigación y evaluación educativa. Directora del departamento Es miembro del equipo de investigación TRALS (Transiciones académicas y laborales) de la UB (<http://www.ub.edu/trals/>). Ha participado en diversos proyectos de investigación. Su tesis doctoral ahonda el estudio contextualizado del abandono universitario en el ámbito de ciencias experimentales.