

Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba

Adaptation of Academic Satisfaction Scale to University Popula- tion from Córdoba

Leonardo Adrián Medrano¹ & Edgardo Pérez

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

(Recepción: Mayo 2010 – Aceptación: Octubre 2010)

Resumen

La satisfacción académica constituye un constructo clave que explica en parte el ajuste académico, la integración social, la persistencia, el éxito académico y la satisfacción general con la vida, por parte de los estudiantes. Aunque en el ámbito internacional se han construido diferentes instrumentos para medir la satisfacción académica, en nuestro medio no se dispone de escalas que permitan evaluar este constructo. El objetivo principal del presente trabajo fue adaptar una escala de Satisfacción Académica a la población local de estudiantes universitarios. Para ello participaron 258 estudiantes de diferentes carreras y se realizaron estudios de estructura interna y consistencia interna utilizando análisis factorial exploratorio y coeficiente Alfa de Cronbach (α), respectivamente. Los resultados obtenidos sugieren una estructura interna unidimensional que explica un 49% de la variabilidad de respuesta, así como una elevada homogeneidad ($\alpha = .84$) de la escala. Aunque los resultados iniciales son alentadores deberían realizarse estudios psicométricos complementarios.

Palabras claves: Satisfacción Académica, Adaptación de Tests, Estudiantes Universitarios.

Abstract

Academic satisfaction is considered a key concept for the explanation of student's academic adjustment, social integration, academic persistence, academic success and life general satisfaction. Although in other countries diverse instruments were constructed for measuring academic satisfaction, in our context there are no scales for the evaluation of the mentioned construct. The main objective of this investigation was the adaptation of the Academic Satisfaction Scale. Participants were 258 university students from different careers of Córdoba. The psychometric studies developed were factorial structure and internal consistency using factorial analysis and Cronbach's Alfa coefficient (α), respectively. Results obtained show a one-dimension scale that explains a 48% of the answer variability. Moreover, the scale homogeneity is considered high ($\alpha = .84$). These preliminary results are encouraging, and more future investigations are needed to obtain evidence for the scale external validity and stability.

Key words: Academic Satisfaction, Psychometric Adaptation; University Student.

¹ Correspondencia dirigida a: Leonardo Adrián Medrano. Peredo 43, 7°B, Nueva Córdoba; Córdoba, Argentina. E-Mail: leomedpsico@gmail.com.

Introducción

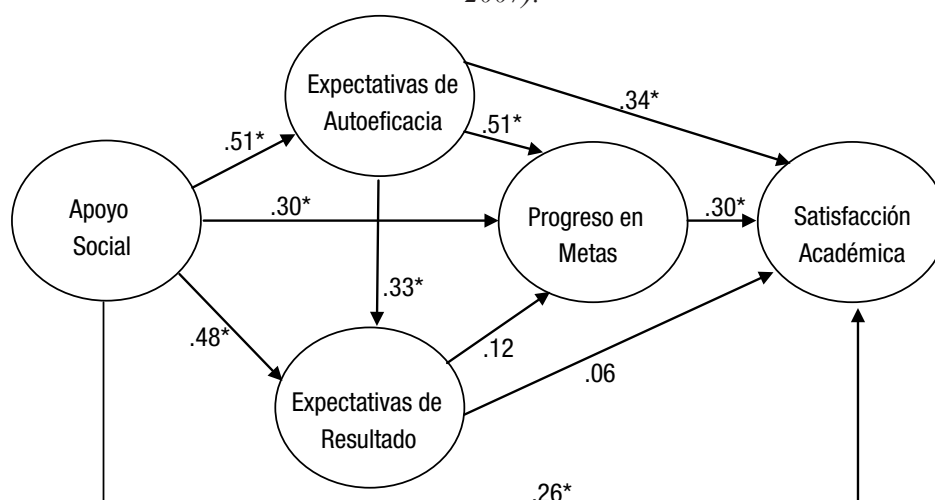
La Psicología Positiva plantea que para lograr un adecuado abordaje de la adolescencia, no sólo deben considerarse las disfunciones y riesgos psicosociales de esta etapa del desarrollo, sino también los factores que promueven el desarrollo de las fortalezas humanas y funcionamiento óptimo en esta población (Seligman, 2003). En este enfoque se considera que el bienestar psicológico no es una mera consecuencia de variables situacionales, sino que las personas poseen un rol proactivo en sus procesos de adaptación y búsqueda de bienestar. De esta manera se requiere de estudios científicos que permitan explicar por qué algunos adolescentes transitan con éxito sus carreras respondiendo eficazmente a las nuevas demandas educativas y sociales, mientras que otros sucumben a la insatisfacción y el fracaso académico (Vecchio et al., 2007).

Si bien el interés teórico por el tema “vivir bien y sentirse bien” es ancestral, sólo en las últimas décadas se ha convertido en objeto de interés científico para la psicología (Leahey, 2005). Recientemente se han desarrollado investigaciones empíricas tendientes a predecir la satisfacción de las personas, considerando a esta variable como el fin último de la experiencia humana (Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson y Pemberton, 2004). Quizás por tratarse de un constructo relativamente novedoso en el campo de la psicología, aún no se cuenta con una clara delimitación conceptual y teórica. Tradicionalmente se ha relacionado a la satisfacción con el bienestar psicológico de las personas, específicamente, con una visión eudemónica del bienestar ligada a la autorrealización personal a partir de la búsqueda y el logro de metas (Ryan y Deci, 2001). Con frecuencia se observa un uso indiferenciado de los conceptos de satisfacción y bienestar (Casullo, 2002; Lent, 2004), ya que ambos constructos involucran aspectos ligados a la felicidad y el significado que la vida tiene para una persona, en términos de las metas que se ha fijado y del logro de las mismas.

En términos generales puede definirse a la satisfacción como un componente cognitivo del bienestar psicológico que refiere a las valoraciones que las personas realizan al comparar sus aspiraciones con sus logros alcanzados (Diener, 1994). Dichos juicios de satisfacción pueden realizarse considerando la totalidad de su vida (satisfacción con la vida), o bien considerando dominios específicos como el trabajo, la familia o la carrera (Suldo, Riley y Shaffer, 2006). La satisfacción académica puede ser vista como un antecedente o componente de la satisfacción general con la vida (Lounsbury et al., 2004). Según Lent y Brown (2008) la satisfacción académica involucra el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes. Esta variable se relaciona negativamente con el retraso en el inicio de la carrera, fracaso académico, estrés durante las transiciones educativas y comportamientos disfuncionales durante el desarrollo de la carrera (Lounsbury et al., 2003). Por otra parte, se observa que la satisfacción académica se relaciona positivamente con el ajuste académico (Lent, Taveira, Sheu y Single, 2009), la integración social (Suldo, Riley y Shaffer, 2008), la persistencia en los estudios (Sisto et al., 2008), el éxito académico (Suldo et al., 2006) y la satisfacción general con la vida (Lounsbury et al., 2004).

Recientemente Lent y colaboradores (2007) propusieron un modelo explicativo de la satisfacción académica (figura 1). Según dicho modelo los estudiantes que informan altos niveles de satisfacción académica se caracterizan por estar progresando en sus metas académicas, poseer creencias elevadas acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas y actividades propias de su carrera, presentar expectativas positivas respecto a las consecuencias de ser estudiante universitario y, finalmente, perciben un apoyo social adecuado para alcanzar sus metas educacionales. Cabe destacar que estos aspectos promueven el funcionamiento positivo de los estudiantes a lo largo de su carrera.

Figura 1: *Modelo Social Cognitivo de Satisfacción Académica* (adaptado de Lent et al., 2007).



Sumado a lo anterior, la satisfacción académica constituye una variable fuertemente asociada a la infraestructura de la institución y las prácticas pedagógicas de la misma. Por ello resulta indispensable contar con instrumentos de medición de esa variable para la evaluación y el análisis de las prácticas educativas y el contexto en el que éstas se desarrollan (Sisto et al., 2008). De esta forma es posible evaluar el impacto de innovaciones pedagógicas examinando los cambios observados en la satisfacción académica de los alumnos.

En relación a la medición de la satisfacción académica cabe señalar que los instrumentos comúnmente utilizados para examinar este constructo son mayoritariamente extranjeros. Tal es el caso del *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ) desarrollado por Betz, Menne, Starr y Klingensmith (1971), el cual constituye el instrumento más antiguo y de mayor aceptación. Este instrumento cuenta con 70 ítems y cinco factores: *políticas y procedimientos* (elección de materias, por ejemplo); *condiciones de trabajo* (factor vinculado a las condiciones físicas de la institución); *compensación* (refiere a la percepción de logro por los esfuerzos realizados por el alumno para alcanzar el rendimiento deseado); *calidad de la educación* (desenvolvimiento intelectual y vocacional del alumno) y *vida social* (factor que examina las oportunidades de encuentros sociales con otros alumnos).

Otro instrumento a considerar es la *Escala de Satisfacción Académica* construida por Lent y colaboradores (2005). Se trata de un instrumento breve de 7 ítems que indagan el nivel de satisfacción que poseen los estudiantes sobre diferentes aspectos de su vida académica (por ejemplo, “me gusta lo que estoy aprendiendo en mis clases”). La escala es unidimensional y presenta una elevada consistencia interna (valores alfa comprendidos entre .86 y .94 en diferentes estudios). Esta escala ha demostrado correlaciones significativas con la persistencia académica, la satisfacción con la vida y las creencias de autoeficacia entre otras variables (Lent et al., 2007).

Cabe señalar que la satisfacción académica no siempre se mide utilizando escalas de muchos ítems. De hecho, algunos autores utilizan una o dos preguntas cerradas para hacerlo. Tal es el caso de Lounsbury y colaboradores (2004) quienes examinan la satisfacción académica utilizando sólo dos ítems: 1) “siento que estoy en una carrera que me va a permitir ser alguien en la vida”, y 2) “estoy muy satisfecho con el modo en que he progresado en mi carrera”. Aunque este modo de operacionalización ha mostrado relaciones teóricamente consistentes con otros constructos (optimismo, extraversión, estabilidad emocional, por ejemplo), no resulta del todo recomendable ya que no cuenta con estudios de confiabilidad y validez que garanticen la correcta medición del constructo.

En Latinoamérica y particularmente en Brasil se han realizado una considerable cantidad de estudios tendientes a examinar la satisfacción académica. Schleich, Polydoro y Santos (2006) construyeron una escala de 35 ítems que miden diferentes dimensiones de la satisfacción académica de estudiantes universitarios. Dichas dimensiones son: oportunidad y desenvolvimiento, satisfacción con el curso y satisfacción con la institución. Los valores alfa observados varían entre .87 y .94.

También en Brasil Sisto y colaboradores (2000, 2008) desarrollaron instrumentos para medir la satisfacción académica en estudiantes de la enseñanza básica y de la enseñanza universitaria. La escala desarrollada para la enseñanza básica (Sisto et al., 2000) cuenta con 20 ítems que miden 4 factores (motivación, percepción de la escuela, afectividad y autoestima). La consistencia interna es moderada aunque no óptima, con coeficientes alfa entre .55 y .86. Por otra parte, la escala construida para estudiantes universitarios (Sisto et al., 2008) consta de 35 ítems que evalúan cuatro dimensiones: percepción del ambiente pedagógico (11 ítems; $\alpha = .87$), percepción de afectividad (10 ítems; $\alpha = .76$), percepción del ambiente físico (7 ítems; $\alpha = .73$) y percepción de la autoestima (7 ítems; $\alpha = .72$).

A pesar de presentar propiedades psicométricas aceptables, debe considerarse que la escala creada por Sisto y colaboradores (2008) no parte de un modelo teórico de la satisfacción académica. De hecho, los autores formularon 45 ítems vinculados a la satisfacción de los estudiantes en relación a los diversos factores que componen el medio universitario y mediante análisis factorial exploratorio obtuvieron los 4 factores que componen el cuestionario. Quizás este constituya el aspecto más débil del instrumento, ya que el uso del análisis factorial para la obtención de dimensiones puede contribuir a la clarificación teórica, pero no es un sustituto sólido del razonamiento teórico (Blalock, 1966).

Considerando que la satisfacción académica constituye una variable de gran repercusión en la vida de los estudiantes y un concepto clave dentro de los factores asociados al desarrollo positivo de los mismos (Sisto et al., 2008; Lent, 2007), resulta de importancia contar con instrumentos psicométricos validados y adaptados a nuestra población que permitan la medición de este constructo. Por ello el presente trabajo tiene por objetivo llevar a cabo un estudio de adaptación psicométrica de la Escala de Satisfacción Académica para estudiantes universitarios (Sisto et al., 2008), mediante la realización de los estudios psicométricos exigidos por la normativa internacional (APA, 1999).

Método

Participantes

Los participantes de la investigación fueron 251 estudiantes universitarios de ambos sexos (varones = 32,5%; mujeres = 67,5%), pertenecientes a diferentes carreras (medicina, ciencias económicas, letras, psicología e ingeniería, entre otras), con edades comprendidas entre los 17 y 59 años (media = 23,62). Según las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2001), el tamaño de la muestra contiene la cantidad de participantes suficientes para cumplimentar con las exigencias de los métodos estadísticos univariados y multivariados planificados.

Instrumentos

Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico (Sisto et al., 2008): Se trata de una de las cuatro escalas del cuestionario original. La misma posee 11 ítems (“los profesores son abiertos al diálogo”, por ejemplo) a los cuales hay que responder utilizando una escala Likert de cuatro posiciones desde “nunca” (0) hasta “siempre” (3). Se decidió trabajar con dicha subescala por dos motivos principales. El primer motivo es empírico, ya que se trata del factor que explicó la mayor variabilidad del total de la prueba (15,06%). El segundo motivo es teórico, puesto que los ítems que componen la escala de satisfacción con el ambiente pedagógico son más congruentes con el modelo de satisfacción académica propuesto por Lent (2004).

Procedimiento

La escala fue traducida del portugués al español por los autores de este trabajo y posteriormente administrada a una muestra reducida para efectuar un estudio piloto con el objetivo de examinar el funcionamiento de la escala y la correcta comprensión de los ítems. En base a ello se modificaron algunas palabras y expresiones (“funcionarios de la universidad” por “personas que trabajan en la universidad”, por ejemplo) y la escala resultó comprensible en términos generales para todos los participantes del estudio piloto (N = 10). Posteriormente, se administró el instrumento a la muestra de investigación comunicando a los estudiantes la naturaleza voluntaria de su participación y garantizando el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas. Los datos recabados fueron ingresados y analizados en el programa SPSS 15.0.

Resultados

Luego de verificar el cumplimiento de los supuestos estadísticos, se aplicó Análisis Factorial Exploratorio para verificar la estructura subyacente de la escala y se estimó su consistencia interna mediante el estadístico Alfa de Cronbach. En primer lugar, se examinó la cantidad y el patrón de *datos ausentes* mediante la rutina *missing value analisis* del SPSS. Dado que no se observaron variables que presentarán más de un 5% de valores ausentes no se realizaron estudios tendientes a evaluar el patrón de aleatoriedad de los valores perdidos. Posteriormente, con el objeto de detectar casos atípicos univariados, se calcularon las puntuaciones típicas de cada variable considerando potenciales casos atípicos aquellos que presentaran valores fuera del rango ± 3 (Tabachnick y Fidell, 2001). Sólo se observaron dos casos atípicos, los cuales se mantuvieron en la base considerando su baja proporción.

Dado que aún trabajando con datos univariados dentro del rango ± 3 se pueden generar combinaciones atípicas multivariadas, se utilizó el procedimiento de distancia Mahalanobis (D^2) para la búsqueda de casos atípicos multivariados. Tal como recomiendan Uriel y Aldás (2005), se utilizó la distribución *t* para determinar la significación estadística, sólo cuatro casos superaron el umbral establecido de $p < 0,001$ para la designación como caso atípico multivariado. Considerando la poca cantidad de casos multivariados, los mismos fueron mantenidos en la base de datos siguiendo las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999).

Se calcularon los estadísticos descriptivos de media y desviación estándar de los ítems (Tabla 1), y se obtuvieron los índices de asimetría y curtosis para analizar la normalidad de las distribuciones. Todas las variables presentaron índices comprendidos entre $\pm 1,5$, resultados considerados óptimos para realizar los análisis estadísticos planificados (George y Mallery, 2003).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la Escala de Satisfacción Académica

Ítems	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
1	2,11	0,61	-0,17	0,07
2	2,01	0,74	-0,01	-1,19
3	2,04	0,84	-0,28	-1,05
4	2,11	0,69	-0,15	-0,91
5	1,19	0,90	0,48	-0,47
6	1,84	0,76	0,06	-0,83
7	1,95	0,81	-0,08	-1,07
8	2,23	0,72	-0,38	-0,99
9	2,39	0,77	-0,84	-0,62
10	2,18	0,80	-0,62	-0,41
11	0,94	0,77	0,63	0,22

Una vez verificados los supuestos estadísticos se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio (AFE). Para evaluar la factibilidad del mismo se estimó el índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .817$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1058,13$; $gl = 55$; $p < 0,00$). Ambos análisis sugirieron una adecuada interrelación entre los ítems de la escala, indicando la posibilidad de realizar el AFE (Tabachnick y Fidell, 2001). Con el objeto de replicar los análisis efectuados en el estudio original (Sisto et al., 2008) se utilizó como método de extracción el análisis de Componentes Principales.

Considerando la regla Kaiser-Gutman de autovalores superiores a 1 y el gráfico de sedimentación (Scree test), se identificaron dos factores que explicaban un 55% de la varianza total de la prueba. No obstante, el segundo factor extraído presentaba un bajo poder explicativo y una estructura teórica poco clara. Sumado a ello al realizar una rotación Varimax de los factores, se observó que sólo dos reactivos presentaban una adecuada saturación en el segundo factor (“estoy comprometido con las clases” y “ayudo bastante en el aula”) y uno de los ítems presentaba saturaciones superiores a .30 en ambos factores (“participo en clase”), evidenciando un comportamiento multidimensional.

Tomando en consideración las recomendaciones de Hair y colaboradores (1999) de no interpretar factores que posean menos de tres reactivos, se optó por eliminar los ítems del segundo factor y factoranalizar nuevamente los datos. Los índices de adecuación muestral ($KMO = .828$), y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 808,72$; $gl = 36$; $p < 0,00$) indicaron la factibilidad del AFE. Tanto la regla Kaiser-Gutman, como el gráfico de sedimentación, determinaron la existencia de un único factor que explicaba un 49% de la varianza. Como puede observarse en la tabla 2, los pesos factoriales resultaron adecuados para todos los reactivos (valores superiores a .35).

Tabla 2. Solución Factorial de la Escala de Satisfacción Académica

	Ítems de la Escala	Saturación Factorial
1	Las clases me interesan	0,70
2	Me siento motivado con el curso	0,70
3	Me gustan mis profesores	0,74
4	Me gustan las clases	0,80
5	El curso responde a mis expectativas	0,76
6	Me siento a gusto con el curso	0,77
7	Los profesores son abiertos al diálogo	0,63
8	Siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión	0,45

Con el objeto de evaluar la consistencia interna de la escala se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach y se inspeccionaron los posibles valores en el caso de eliminar cada reactivo. Se obtuvo un coeficiente $\alpha = .84$ el cual disminuiría si se eliminaran algunos de los 8 reactivos que componen la escala. De esta manera, la escala quedó conformada por 8 ítems con una estructura unifactorial subyacente que explicó el 49% de la variabilidad total de la prueba, observándose además una adecuada homogeneidad entre los ítems ($\alpha = .84$).

Discusión

La satisfacción académica ha demostrado ser un constructo de gran importancia para comprender el comportamiento de los estudiantes. En efecto, la literatura es consistente respecto a la relación observada entre este constructo y otras variables de importancia en la psicología educacional, tales como el ajuste académico, la persistencia en los estudios, el éxito académico y la satisfacción general con la vida. Adicionalmente, por tratarse de un constructo relacionado con las prácticas

pedagógicas y la infraestructura de las instituciones, resulta indispensable la consideración de la satisfacción académica al momento de evaluar la implementación de innovaciones educativas (Lent et al., 2007; Vecchio et al., 2007).

Aunque en el ámbito internacional se han construido diferentes instrumentos para medir la satisfacción académica, en nuestro medio no se dispone de escalas que permitan evaluar este constructo. Tomando esto en consideración, en el presente trabajo se evaluaron las propiedades psicométricas de la sub-escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico (Sisto et al., 2008) en la población de estudiantes universitarios de Córdoba.

En términos generales los resultados alcanzados son coherentes con los obtenidos en la escala original. En efecto se observa que los ítems se agrupan en torno a un único factor y presentan una consistencia interna semejante a la escala original ($\alpha = .87$ en la escala original, $\alpha = .84$ en el presente estudio). No obstante, a diferencia de la escala original, la presente adaptación cuenta con 8 reactivos en vez de 11. Tal como sugieren los resultados, la eliminación de los ítems 5, 7 y 11 permite una mayor explicación de la varianza de la prueba y una medición más homogénea del constructo.

Sumado a ello debe considerarse que el uso de 8 ítems favorece una mayor coherencia teórica con el modelo de satisfacción formulado por Lent (2004). Tal como se mencionó anteriormente, la ausencia de un modelo teórico de base para explicar las dimensiones de la satisfacción académica constituye la principal limitación de la escala original. De hecho las afirmaciones “estoy comprometido con las clases” (ítem 7 de la escala original); “ayudo bastante en el aula” (ítem 11 de la escala original) y “participo en clase” (ítem 5 de la escala original) no se corresponden con la definición tradicional de la satisfacción académica. Los reactivos eliminados podrían considerarse indicadores de “pro-actividad” o de “compromiso con la clase”, más que indicadores del grado de disfrute que experimentan los estudiantes al realizar sus tareas académicas.

Si bien los estudios psicométricos preliminares resultaron satisfactorios, cabe considerar algunas limitaciones. En primer lugar no se realizaron estudios de estabilidad de la escala, lo cual sería conveniente considerando la posible utilización de este instrumento para la evaluación del impacto de innovaciones pedagógicas. De lo contrario no podrá garantizarse que los cambios observados entre las medidas efectuadas antes y después de la intervención, se deban efectivamente a la intervención y no a fluctuaciones temporales azarosas.

También sería recomendable realizar estudios tendientes a obtener evidencias de validez con variables externas. De esta forma podría examinarse la relación existente con constructos teóricamente asociados, tales como: autoeficacia para el rendimiento, optimismo, emociones positivas y apoyo social percibido. También sería conveniente realizar estudios de estructura interna utilizando el análisis factorial confirmatorio, con el objeto de obtener evidencias de la estructura interna del instrumento más poderosas y menos dependientes de las muestras de investigación.

El presente estudio posee un considerable valor heurístico ya que permitiría el desarrollo de nuevas líneas de trabajo que involucren el estudio de la satisfacción académica, un campo relativamente poco abordado en nuestro contexto. Concretamente se prevé realizar estudios tendientes a examinar el modelo de satisfacción académica propuesto por Lent y colaboradores (2007) en la población de ingresantes universitarios de Córdoba. Sumado a ello, se está desarrollando en nuestro medio un sistema informatizado para la evaluación de la satisfacción académica (Medrano, 2010). Dicho sistema permitiría la elaboración automatizada de informes diagnósticos y la detección temprana de ingresantes universitarios en riesgo de experimentar baja satisfacción académica.

Referencias

- American Psychological Association (1999). *Standards for psychological and educational tests*. Washington, D.C.: Authors.
- Betz, E. L.; Menne, J. W.; Starr, A. M. & Klingensmith, J. E. A. (1971). Dimensional Analysis of College Student Satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4 (2), 99-106.
- Blalock, H. M. (1966). *Estadística Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Casullo, M.M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Argentina: Paidós.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- George, D. & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Leahey, T.H. (2005). *Historia de la Psicología* (6ta. Edición). España: Pearson Educación.
- Lent, R. & Brown, S. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16; 6-21.
- Lent, R. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 482-509.
- Lent, R. W.; Singley, D.; Sheu, H.; Gainor, K.; Brenner, B. R.; Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W.; Singley, D.; Sheu, H.; Janet B.; Schmidt, A. & Schmidt, C. L. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Student. *Journal of Career Assessment*; 15; 87-97.
- Lent, R.; Taveira, M.; Sheu H. & Single, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A Longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190 -198.
- Lounsbury, J.; Loveland, J.; Sundstrom, E.; Gibson, L.; Drost, A. & Hamrick, F. (2003). An investigation of personality traits in relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 11, 287-307.
- Lounsbury, J.; Park, S.; Sundstrom, E.; Williamson, J. & Pemberton, E. (2004). Personality, Career Satisfaction and Life Satisfaction: Test of a Directional Model. *Journal of Career Assessment*, 12, 395 - 406.
- Medrano, L. (2010). *Construcción de un Sistema de Evaluación de la Satisfacción Académica en Ingresantes Universitarios (SESA-U)*. Proyecto de Doctorado. Inédito.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schleich, A.L.R.; Polydoro, S.A.J.; & Santos, A.A.A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Sisto, F.; Muniz, M.; Bartholomeu, D.; Vítola Pasetto, S. Francisca de Oliveira, A. & Guimarães Lopes, M. W. (2008) Estudo para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários, *Avaliação Psicológica*, 7, 45-55.

- Sisto, F.F.; Batista, M.A.; Ferreira, C.E.B.; Pavarini, M.L.C.; Oliveira, J.C.S.; Oliveira, R.; Oliveira, S.M.S.S. & Santos, A. (2000). Estudo para a construção de uma escala sobre satisfação escolar (ASE). Em F.F. Sisto, E.T.B. Sbardelini & R. Primi (Orgs). *Contextos e Questões da Avaliação Psicológica* (pp. 189- 202), Casa do Psicólogo, SP.
- Suldo, S.; Riley, K. & Shaffer, E. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International.*, 27, 567 – 582.
- Suldo, S.; Riley, K. & Shaffer, E. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescent's Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 56 - 69.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Uriel, E. & Aldas, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. España: Thomson.
- Vecchio, G. M.; Gerbino, M.; Pastorelli, C.; Del Bove, G. & Caprara, G.V. (2007). Multi-faceted self efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Difference*, 43 (7), 1807-1818.

