

Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal

Internationalization of higher education. Satisfaction of university students in Spain and Portugal

Rafael Baena-González¹, Antonia García-Parejo¹,
Rocío De-la-Fuente¹, Teresa de J. Fonseca²,
Jesús Heredia-Carroza¹, Carlos Chavarría-Ortiz¹

¹ Escuela Universitaria de Osuna (Centro adscrito a la Universidad de Sevilla), España

² Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

rafaelbg@euosuna.org , antoniagp@euosuna.org , rociofm@euosuna.org ,
tfonseca@ipg.pt , jhercar12@gmail.com , cchavarria@euosuna.org

RESUMEN. El objeto de este estudio fue conocer la satisfacción de los estudiantes del Grado Universitario de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el IPG (Instituto Politécnico de Guarda) de Portugal y en la EUO (Escuela Universitaria de Osuna) de España. La muestra estuvo compuesta de 174 universitarios (97 del IPG y 77 de la EUO) matriculados en el curso 2021/22. Se utilizó un cuestionario validado previamente con respuestas tipo Likert. Los resultados mostraron que los alumnos de la EUO evidenciaron mayor satisfacción con el "Profesorado Docente e Investigador (PDI)" mientras que los estudiantes del IPG con el "Personal de Administración y Servicios (PAS)". Este trabajo ha servido para realizar una profunda reflexión sobre los planes de estudios, establecer mecanismos de cooperación y sentar las bases para la implantación del Doble Grado Internacional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en ambas instituciones educativas.

ABSTRACT. Higher education is a key factor and the services provided by academic organisations should contribute to improving students' skills as well as facilitating their inclusion in a labour market. The purpose of this study was to know the satisfaction of students of the University Degree in Physical Activity and Sports Sciences at the IPG (Polytechnic Institute of Guarda) of Portugal and at the EUO (University School of Osuna) of Spain. The sample was composed of 174 university students (97 from the IPG and 77 from the EUO) enrolled in the 2021/22 academic year. A previously validated questionnaire with Likert-type responses was used (1 not at all according to 7 totally agreeing). The results showed that EUO students showed greater satisfaction with the "Teaching and Research Staff (PDI)" while IPG students with the "Administration and Services Staff (PAS)". Taking into account the course in which the participating students were, in the EUO, the first year students presented a better level of general satisfaction than those of the third year. In the IPG, first- and third-year students had a higher level of overall satisfaction than second-year students. This work has served to carry out a deep reflection on the curricula, establish cooperation mechanisms and lay the foundations for the implementation of the International Double Degree in Physical Activity and Sports Sciences in both educational institutions.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización, Ciencias del deporte, Educación superior, Satisfacción, Estudiantes.

KEYWORDS: Internationalization, Sports science, Higher education, Satisfaction, Students.

1. Introducción

Las instituciones universitarias desde principios del siglo XXI, especialmente tras la Declaración de Bolonia (1999) y con el establecimiento del Espacio de Educación Superior Europeo (EEES), han incrementado sus relaciones internacionales, a través del conocimiento, la investigación y la innovación docente tanto en centros públicos como privados (Díaz & Rangel, 2010; Galiené et al., 2009).

La dimensión internacional ha adquirido una especial relevancia en el ámbito institucional de la educación superior en las últimas décadas en los países industrializados. La llamada sociedad global del conocimiento tiene en la educación una aliada estratégica, lo que hace imprescindible la consolidación de una cultura de la internacionalización, que necesariamente marca el futuro de los sistemas de educación (Pedraza, 2016). Por ello, las estrategias orientadas a desarrollar la cooperación internacional en la educación superior son consideradas una exigencia para las universidades que aspiran a formar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales en un mundo global.

Los programas de educación superior transfronteriza fomentan la colaboración entre centros universitarios, son innovadores y dan prestigio a los participantes, cada día son más populares dentro de la comunidad educativa internacional. Por ello, se llevan a cabo numerosos proyectos educativos en los que se analizan y exploran nuevas metodologías de mejora de la educación (Alonso de Castro & García-Peñalvo, 2022). Para que las titulaciones de doble grado internacional tengan éxito se requiere compromiso a corto y largo plazo. Los colaboradores necesitan ser flexibles, creativos, contar con recursos y con un juicio progresista para abordar los retos administrativos, académicos y culturales (Culver et al., 2012). La cooperación y entendimiento se intensifica cuando los planes de estudio no son semejantes en cuanto al número de créditos ECTS de las titulaciones, por lo que las relaciones mutuas aumentan de forma considerable (Córdova et al., 2019).

Por su parte, las universidades portuguesas y españolas deben hacer grandes esfuerzos en cuanto a internacionalización y difusión de sus servicios para atraer estudiantes de diferentes nacionalidades, además deben superar el hándicap que supone la no aparición en rankings universitarios. Por ello, el dar importancia a generar su propia imagen universitaria, realizar una gestión estratégica adecuada e incrementar sus relaciones son cuestiones fundamentales en todos los ámbitos educativos y de investigación (Alcaide-Pulido, 2013; Gómez & Medina, 2013).

Las ciudades de Guarda (Portugal) y Osuna (España), tienen similitudes demográficas, geográficas y culturales, además cuentan con centro universitario de estudios. El Instituto Politécnico de Guarda (IPG en adelante) y la Escuela Universitaria de Osuna, centro adscrito a la Universidad de Sevilla, (EUO en adelante), los cuales, comparten un Convenio Específico de Cooperación para fomentar el intercambio de estudiantes, profesores e investigadores. Así, en la actualidad alumnos de Grados y Licenciaturas de ambos centros realizan parte de su formación en el país vecino. Por otro lado, se mantiene una estrecha relación y constante colaboración en actuaciones de formación de post-grado. Por ello, desde el año 2014, se participa conjuntamente en las Jornadas de Investigación Hispano-Lusas, donde representantes de ambas instituciones son miembros de los Comités Científicos, Organizador y de Honor en varias ediciones. Del mismo modo, actualmente varios alumnos de Grados y Licenciaturas de ambos centros realizan parte de su formación en el país vecino.

En relación al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD en adelante), existen diferencias entre los planes de estudio de ambos países, en España la titulación del Grado se divide en 4 cursos académicos con un total de 240 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), en el caso de Portugal, la Licenciatura Desporto, Condición Física y Salud abarca 3 cursos con 180 créditos ECTS y no contempla Trabajo Fin de Estudios (TFG). En la tabla 1 se muestra la estructura general y el número de créditos de los planes de estudios de ambas titulaciones.



	I.P de Guarda	EU de Osuna
Número de cursos	3	4
Número de créditos	180	240
Obligatorias	150	108
Prácticas externas	18	6
Optativas	12	60
Formación básica	X	60
Trabajo fin de Grado	X	6

Tabla 1. Estructura Planes de Estudios en los centros universitarios. Fuente: Elaboración propia.

Además, la Licenciatura de la Escuela Superior de Educación y Comunicación y Deporte del IPG, contempla 2 especialidades: Entrenamiento Deportivo (Treino Desportivo) y Ejercicio Físico y Bienestar (Exercício Físico e Bem-estar), dividiendo los 180 ECTS en 18 créditos de prácticas externas (Estágio) y 4 áreas científicas: Ciencias del Deporte (150 obligatorios y 3 optativos), Ciencias Sociales (3 créditos optativos), Idiomas (3 créditos optativos) y Ciencias de la Educación (3 créditos optativos), por último, todas las asignaturas en el Grado de la EUO constan de 6 créditos ECTS y en el caso del IPG existen asignaturas (unidad curricular) de 1.5, 2, 3, 4, 5 y 6 créditos ECTS (Tabla 2).

	Créditos Obligatorios	Créditos Optativos
Ciencias del Deporte	150	3
Ciencias Sociales		3
Idiomas		3
Ciencias de la Educación		3
Prácticas externas (Estágio)	18	
Total	168	12

Tabla 2. Estructura de las Especialidades de la Licenciatura: Entrenamiento Deportivo y Ejercicio Físico y Bienestar. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, uno de los aspectos de mayor importancia al evaluar la calidad organizacional es evaluar la satisfacción de los usuarios. Los estudiantes al ser los principales usuarios de las universidades, serán quienes mejor puedan evaluar la calidad de los servicios educativos. La satisfacción del estudiante es elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, ya que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos. La visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para mejorar la gestión y el desarrollo de los programas académicos. La valoración de la calidad de los servicios en el sector de la educación es una buena práctica de la organización a nivel general (Babo & Azevedo, 2012; Eom et al., 2006). En este sentido, la valoración por parte de los estudiantes de Centros de Educación Superior es tenida en cuenta por los directivos de entidades educativas (Bendermacher et al., 2017; Manatos et al., 2017). Existen muchos factores que pueden ser considerados como indicadores de calidad (Olofsson & Lindberg, 2012; Ricardo et al., 2018; Rosa & Amaral, 2014; Simpson, 2015; Summerfield & Smith, 2011). La satisfacción con el profesorado, con las infraestructuras y la gestión de la institución son factores que influyen en la satisfacción de los alumnos universitarios (Bendermacher et al., 2017; Cadena-Badilla et al., 2015).

En este artículo se presenta un análisis de la satisfacción con la titulación de los alumnos del Grado de CCAFD y la Licenciatura Desporto, Condición Física y Salud de la EUO y del IPG a través de distintos indicadores de satisfacción: satisfacción con el título, con el Personal Docente e Investigador (PDI), con el Personal de Administración y Servicio (PAS), con los servicios, con las infraestructuras, con la información recibida y con la gestión. Dicho análisis contemplará las diferencias en satisfacción teniendo en cuenta el curso de los estudiantes, así como el centro al que pertenecen.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 174 estudiantes universitarios, el 80.5% eran hombres y el 19.5% eran mujeres, 97 estudiantes (55.7%) del Instituto Politécnico de Guarda (IPG) y 77 estudiantes (44.3%) de la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla). Los estudiantes encuestados pertenecen a los tres primeros cursos del Grado de CCAFD, en concreto, 43 a primero, 53 a segundo y 78 a tercero (Tabla 3).

Curso/Centro	IPG	EUO	Total
Primero	22	21	43
Segundo	42	11	53
Tercero	33	45	78
Total	97	77	174

Tabla 3. Número de alumnos por curso en los centros universitarios. Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Se ha utilizado el cuestionario adaptado de Douglas et al. (2016) para medir la importancia y satisfacción con los servicios universitarios desde la perspectiva estudiantil incluyéndose otros ítems de interés según la encuesta de opinión sobre la satisfacción global con la titulación de la Universidad de Sevilla. La versión final de este cuestionario está compuesta por 54 ítems con formato de respuesta tipo Likert (1= muy insatisfecho o muy mal; 5=muy satisfecho o muy bien), divididos en 7 bloques, donde cada bloque representa un indicador de satisfacción: satisfacción con el título, con el Profesorado Docente e Investigador (PDI), con el Personal de Administración y Servicios (PAS), con los servicios, con las infraestructuras, con la información recibida y con la gestión.

2.3. Procedimiento

Miembros del equipo investigador, una vez obtenida la autorización por los responsables y directores de los centros universitarios, recogieron los datos en las aulas de los tres cursos del Grado de CCAFD en la EUO y de la Licenciatura en Deporte Condición Física y Salud en el IPG. La recolección de datos tuvo lugar a lo largo del segundo semestre del curso académico 2021-22. Todos los participantes estaban informados sobre el objetivo del estudio, el anonimato y confidencialidad de la encuesta, y participaron de forma voluntaria.

2.4. Análisis de los datos

Se lleva a cabo el análisis sobre las respuestas de los alumnos de la EUO, seguidamente, sobre el alumnado del IPG y finalmente, una comparativa entre centros y cursos utilizando la prueba U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis.

Los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS versión 26 para Windows. Se realizó un análisis de medias, desviación típica, mínimo y máximo. Igualmente, la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov fue realizada a cada categoría de la variable segmentando los datos en función del curso más alto en que los alumnos estuviesen matriculados, segmentando los datos según el curso más alto en que los alumnos están matriculados, esta muestra la presencia de algunas variables que se alejan significativamente de la distribución normal, por lo que se han seleccionado métodos de comparación no paramétricos.

En este sentido y para comparar las respuestas entre los alumnos sobre cada bloque, primeramente, se realiza la prueba de Levene para comprobar si existe homocedasticidad en las varianzas de los grupos y a continuación, se lleva a cabo la prueba de Kruskal-Wallis y Bonferroni donde se pueden observar las



diferencias significativas según el bloque y el curso de los estudiantes.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos globales del análisis realizado a los dos centros universitarios y por cursos académicos. Los alumnos de primer curso de la EUO tienen un nivel de satisfacción más alto que los alumnos de segundo y tercero, ocurriendo esto en todos los indicadores de satisfacción (tabla 4). En concreto, el indicador “satisfacción con el PDI” (bloque 2), resulto ser el mejor valorado con un 4.39 ± 0.59 sobre 5. Por otro lado, los alumnos de tercer curso valoran todos los indicadores de satisfacción de forma más baja, siendo el indicador “satisfacción con el PAS” (bloque 3), el peor valorado con un 2.78 ± 0.76 .

Por su parte, los estudiantes de primer y tercer curso del IPG valoran todos los bloques de forma más positiva que los de segundo, en concreto, los bloques 2, 4, 5 y 7 son mejor valorados por los alumnos de primero y los bloques 1, 3 y 6 por los de tercero, siendo el bloque 2 el más alto con un 3.85 ± 0.61 . Los alumnos de segundo curso otorgan menor valoración en cada uno de los 7 bloques, siendo el bloque 7 el peor valorado con un 2.86 ± 0.79 (Tabla 4).

Por su parte, los estudiantes de primer y tercer curso del IPG valoraron todos los indicadores de satisfacción de forma más positiva que los alumnos de segundo curso. Además, los indicadores “satisfacción con el PDI”, “satisfacción con los servicios” “satisfacción con las infraestructuras” y “satisfacción con la gestión” (bloques 2, 4, 5 y 7), son mejor valorados por los alumnos de primero. Los indicadores “satisfacción con el título” “satisfacción con el PAS” y “satisfacción con la información recibida” (bloques 1, 3 y 6) fueron los mejor valorados por los alumnos de tercero, y el indicador “satisfacción con el PDI” el más valorado con un 3.85 ± 0.61 . Los alumnos de segundo curso valoraron en menor grado todos los indicadores de satisfacción, siendo el indicador “satisfacción con la gestión” (bloque 7), el peor valorado de todos con un 2.86 ± 0.79 (Tabla 4).

Centro	Curso		BL 1	BL 2	BL 3	BL 4	BL 5	BL 6	BL 7
EUO	Primero	M	4.18	4.39	4.14	4.20	4.30	4.13	4.24
		DT	.80	.59	.76	.56	.56	.73	.68
	Segundo	M	3.45	3.75	3.53	3.45	3.26	3.13	3.47
		DT	0.64	0.63	0.52	0.50	0.69	0.85	0.62
	Tercero	M	3.40	3.75	2.78	3.07	3.04	2.92	2.96
		DT	.70	.74	.76	.63	.63	.67	.60
IPG	Primero	M	3.47	3.85	3.56	3.76	3.79	3.65	3.67
		DT	.66	.61	1.00	.73	.74	.74	.77
	Segundo	M	3.00	2.97	3.04	3.13	2.98	2.95	2.86
		DT	.59	.86	.76	.78	.74	.73	.79
	Tercero	M	3.68	3.84	3.69	3.69	3.58	3.70	3.66
		DT	.48	.57	.55	.58	.61	.52	.56

Tabla 4. Valoración media y desviación típica de los bloques por los alumnos según el curso y el centro. Fuente: Elaboración propia.

Para comprobar cómo se comportan los datos en cada una de las muestras y aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, se lleva a cabo la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose en ambos centros varios valores de p mayores a .05 ($p > \alpha$), por tanto no se puede asumir la hipótesis de normalidad y se deben aplicar pruebas estadísticas no paramétricas para analizar las diferencias entre las valoraciones de los alumnos según el curso y el centro educativo.

Del mismo modo, se lleva a cabo la prueba de Levene donde se verifica si existe homocedasticidad en cada una de las muestras del estudio, es decir si hay diferencias entre las varianzas de los grupos, siendo todos los

valores de p superiores a .05 ($p > \alpha$), es decir, se debe aceptar la hipótesis nula de existencia de igualdad entre las varianzas.

Una vez interpretados estos dos test y teniendo tres muestras independientes (primero, segundo y tercero), se debe aplicar la prueba H de Kruskal Wallis. Según los resultados obtenidos en la misma, existen diferencias significativas ($p < .01$) entre las puntuaciones otorgadas a todos los bloques en los dos centros universitarios (Tabla 5).

EUO	BL 1	BL 2	BL 3	BL 4	BL 5	BL 6	BL 7
H de Kruskal-Wallis	17.45	10.96	30.36	29.85	32.21	30.14	30.14
GI	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000
IPG	BL 1	BL 2	BL 3	BL 4	BL 5	BL 6	BL 7
H de Kruskal-Wallis	22.44	25.09	15.89	11.83	14.83	21.81	20.64
GI	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	.00	.00	0.00	.003	.001	.00	.00

Tabla 5. Prueba H de Kruskal Wallis para ambos centros universitarios. Fuente: Elaboración propia.

En este caso, es necesario identificar las diferencias en las puntuaciones por indicadores según el curso de los participantes, para ello se aplica el contraste post-hoc de Bonferroni. A continuación, se presentan los datos en tres apartados diferenciados.

3.1. Alumnos de CCAFD de la Escuela Universitaria de Osuna

Como se puede observar en la tabla 6, existen diferencias estadísticamente significativas entre el primer y el tercer curso en todos los indicadores de satisfacción, además en los indicadores satisfacción con los servicios, con las infraestructuras, con la información recibida y con la gestión se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de primero y segundo curso ($p < .05$), siendo los alumnos de primero de la EUO los que obtuvieron una puntuación más alta en dichos indicadores.

Bloques	Cursos	Diferencia de medias	Desv. Error	Sig.	
Bloque I: Satisfacción con el título	Primero	Segundo	.7307'	.2685	.024
		Tercero	.7762'	.1906	.000
	Segundo	Primero	-.7307'	.2685	.024
		Tercero	.0455	.2426	1.000
	Tercero	Primero	-.7762'	.1906	.000
		Segundo	-.0455	.2426	1,000

Bloque II: Satisfacción con el PDI	Primero	Segundo	.6312	.2577	.050
		Tercero	.6346 [*]	.1830	.003
	Segundo	Primero	-.6312	.2577	.050
		Tercero	.0034	.2329	1.000
	Tercero	Primero	-.6346 [*]	.1830	0.003
		Segundo	-.0034	.2329	1.000
Bloque III: Satisfacción con el PAS	Primero	Segundo	.6156	.2743	.083
		Tercero	1.3606 [*]	.1947	.000
	Segundo	Primero	-.6156	.2743	.083
		Tercero	.7451 [*]	.2478	.011
	Tercero	Primero	-1.3606 [*]	.1947	.000
		Segundo	-.7451 [*]	0.2478	.011
Bloque IV: Satisfacción con los servicios	Primero	Segundo	.7407 [*]	.2243	.004
		Tercero	1.1219 [*]	0.1593	.000
	Segundo	Primero	-.7407 [*]	.2243	.004
		Tercero	.3812	.2027	.192
	Tercero	Primero	-1.1219 [*]	.1593	.000
		Segundo	-.3812	.2027	.192
Bloque V: Satisfacción con las infraestructuras	Primero	Segundo	1.0364 [*]	0.2319	.000
		Tercero	1.2622 [*]	.1647	.000
	Segundo	Primero	-1.0364 [*]	.2319	.000
		Tercero	0.2259	0.2096	.854
	Tercero	Primero	-1.2622 [*]	.1647	.000
		Segundo	-.2259	.2096	.854
Bloque VI: Satisfacción con la información recibida	Primero	Segundo	1.0061 [*]	.2652	.001
		Tercero	1.1911 [*]	.1883	.000
	Segundo	Primero	-1.0061 [*]	.2652	.001
		Tercero	.1851	.2397	1.000
	Tercero	Primero	-1.1911 [*]	.1883	0.000
		Segundo	-0.1851	.2397	1.000

Bloque VII: Satisfacción con la gestión	Primero	Segundo	.7701*	.2353	.005
		Tercero	1.2784*	.1671	.000
	Segundo	Primero	-.7701*	0.2353	.005
		Tercero	.5083	.2126	.058
	Tercero	Primero	-1.2784*	.1671	.000
		Segundo	-.5083	.2126	.058

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

Tabla 6. Contraste de Bonferroni según el curso de los alumnos de la EUO. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Alumnos de la Licenciatura Desporto, Condición Física y Salud del IP de Guarda

Como se puede observar, existen diferencias significativas entre el segundo y el tercer curso en todos los bloques del cuestionario, siendo los alumnos de tercero los que valoran de forma superior. Igualmente, en los bloques 2, 5, 6 y 7 existen igualmente diferencias significativas entre los alumnos de primero y segundo curso ($p > 0,05$). Por tanto, que los alumnos de segundo son los que valoran de forma inferior los bloques del cuestionario de forma significativa (Tabla 7).

Bloques	Cursos	Diferencia de medias	Desv. Error	Sig.	
Bloque I: Satisfacción con el título	Primero	Segundo	.3061	.1520	.141
		Tercero	-.4030*	.1589	.039
	Segundo	Primero	-.3061	.1520	.141
		Tercero	-.7091*	.1343	.000
	Tercero	Primero	.4030*	.1589	.039
		Segundo	.7091*	.1343	.000
Bloque II: Satisfacción con el PDI	Primero	Segundo	.6931*	.1903	.001
		Tercero	-.2061	.1990	.909
	Segundo	Primero	-.6931*	.1903	.001
		Tercero	-.8991*	.1682	.000
	Tercero	Primero	.2061	.1990	.909
		Segundo	.8991*	.1682	.000
Bloque III: Satisfacción con el PAS	Primero	Segundo	.3755	.2014	.196
		Tercero	-.3061	.2107	.449
	Segundo	Primero	-.3755	.2014	.196
		Tercero	-.6816*	.1780	.001
	Tercero	Primero	.3061	.2107	.449
		Segundo	.6816*	.1780	.001



Bloque IV: Satisfacción con los servicios	Primero	Segundo	.4519	.1875	.054
		Tercero	-.1318	.1961	1.000
	Segundo	Primero	-.4519	.1875	.054
		Tercero	-.5838*	.1658	.002
	Tercero	Primero	.1318	.1961	1.000
		Segundo	.5838*	.1658	.002
Bloque V: Satisfacción con las infraestructuras	Primero	Segundo	.6385*	.1851	.003
		Tercero	.0182	.1936	1.000
	Segundo	Primero	-.6385*	.1851	.003
		Tercero	-.6203*	.1636	.001
	Tercero	Primero	-.0182	.1936	1.000
		Segundo	.6203*	.1636	.001
Bloque VI: Satisfacción con la información recibida	Primero	Segundo	.5193*	.1774	.013
		Tercero	-.2606	.1855	.490
	Segundo	Primero	-.5193*	.1774	.013
		Tercero	-.7799*	.1568	.000
	Tercero	Primero	.2606	.1855	.490
		Segundo	.7799*	.1568	.000
Bloque VII: Satisfacción con la gestión	Primero	Segundo	.6396*	.1890	.003
		Tercero	-.1803	.1977	1.000
	Segundo	Primero	-.6396*	.1890	.003
		Tercero	-.8199*	.1671	.000
	Tercero	Primero	.1803	.1977	1.000
		Segundo	.8199*	.1671	.000

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Tabla 7. Contraste de Bonferroni según el curso de los alumnos de la IPG. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Comparativa de la valoración de los bloques según el centro universitario

En este caso, para dos muestras independientes, es preciso utilizar la Prueba U de Mann-Whitney utilizando el centro universitario como variable de agrupación. Como se puede observar en la tabla 8, existen diferencias significativas entre los dos centros para los bloques II y III, ya que $p < 0,05$ y por tanto de sede rechazar la H_0 de no diferencias entre las valoraciones analizadas. Para los demás bloques, no existen diferencias significativas entre los centros ($p > 0,05$) y se debe aceptar la hipótesis de igualdad entre las valoraciones de los alumnos según el centro universitario.

	BL 1	BL 2	BL 3	BL 4	BL 5	BL 6	BL 7
U de Mann-Whitney	3225.000	2877.5	3078	6163	3384	3299	3374
Z	-1.546	-2.603	-1.999	-1.737	-1.064	-1.324	-1.094
Sig. Asintótica	.122	.009	.046	.082	.288	.186	.274

Tabla 8. Prueba U de Mann-Whitney según el centro de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para analizar las diferencias significativas de los bloques 2 y 3 según el centro universitario, se muestra la tabla de rangos promedio y totales de los mismos, donde se puede observar que los alumnos de Osuna valoran mejor el bloque II (satisfacción con el PDI), en concreto 98.63 contra 78.66. Del mismo modo, los alumnos de Guarda valoran mejor el bloque III (satisfacción con el PAS), con un 94,27 contra 78,97 (Tabla 9).

Bloques	Centro Universitario	N	Rango promedio	Suma de rangos
Bloque II: Satisfacción con el PDI	Osuna	77	98.63	7594.5
	Guarda	97	78.66	7630.5
	Total	174		
Bloque III: Satisfacción con el PAS	Osuna	77	78.97	6081
	Guarda	97	94.27	9144
	Total	174		

Tabla 9. Rangos promedio y totales sobre los bloques 2 y 3 según el centro universitario. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El proceso de internacionalización es una pieza clave para alcanzar uno de los objetivos de la declaración de Bolonia: “Mejorar el nivel de movilidad del personal de las universidades y de los estudiantes de la Unión Europea”. La satisfacción de los estudiantes es un factor relevante a considerar para mejorar los servicios institucionales, por ello, esta investigación tiene como objetivo conocer la opinión de los alumnos del Grado de CCAFD de la EUO y de la Licenciatura de Deporte, Condición Física y Salud del IPG según el cuestionario de Jacqueline et al. (2006) y la encuesta de opinión sobre la satisfacción global con la titulación de la Universidad de Sevilla.

Los estudiantes de primer curso de CCAFD en la EUO y los de primero y tercero de la Licenciatura del IPG valoran mejor todos los bloques que forman el cuestionario de forma significativa respecto a los alumnos de segundo curso. Las diferencias en el grado de satisfacción según el curso en que se encuentra un alumno de una titulación fueron halladas en estudios anteriores sobre las diferencias entre las opiniones según el curso en una titulación son corroboradas por otros estudios sobre las inquietudes, intereses y necesidades del alumnado según el momento en que se encuentre dentro de la etapa universitaria. Autores como Adame (2002), García Nieto et al. (2004), Hernández y Torres (2005), Álvarez et al. (2006), Gallego (2006) y Sobrado (2008), hacen una diferenciación respecto a la etapa de desarrollo o al momento, distinguiendo entre:



el momento de entrada en la universidad, durante la estancia en ella y al finalizar sus estudios y prepararse para su inserción laboral.

Todos los bloques son mejor valorados significativamente por los alumnos de primer curso sobre los de tercero en la EUO. De la misma forma sobre los alumnos de segundo en los bloques referidos a los servicios, las infraestructuras, la información recibida y la gestión. Las peores valoraciones las otorgan los alumnos de tercero (3.13 ± 0.33), siendo similares a Zambrano et al. (2019), en el Instituto de Educación Superior de Ecuador, el cual, evidenció que ninguno de los factores satisface a los estudiantes. Esta menor valoración de los alumnos de tercero se puede deber a la implantación de la titulación en el centro, es decir, serán la primera promoción en el Grado de CCAFD en la EUO y ello conlleva una serie de limitaciones anexas a esta circunstancia. pertenecen a la primera promoción del el Grado de CCAFD en la EUO.

Por su parte, los alumnos de primero y tercero de la Licenciatura de Deporte, Condición Física y Salud del Instituto Politécnico de Guarda valoran todos los ítems de forma superior significativamente que los de segundo. Resultados similares a otros estudios donde se muestran los diferentes factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes, como el contacto personal (Sohail & Shaikh, 2004), el personal de administración y servicios (Banwett & Datta, 2003; Galloway, 1998). Los bloques peor valorados de forma significativa (todos ellos por los alumnos de segundo), son los referidos al profesorado docente e investigador (2.97), a las infraestructuras (2.98), a la información recibida (2.95) y a la gestión (2.86), es decir, los bloques 2, 5, 6 y 7. Los motivos pueden ser diversos y en este sentido, Coles (2002), indica que la satisfacción del estudiante decrece a medida que aumenta el tamaño de la clase, así como cuando el alumno cursa materias obligatorias en lugar de optativas.

En cuanto a la comparativa entre la valoración de los bloques según el centro universitario, tan solo existen diferencias significativas en los bloques sobre la satisfacción con el profesorado docente e investigador y con el personal de administración y servicios (bloque 2 y 3). En concreto, los alumnos de la EUO valoran mejor al profesorado docente e investigador y los alumnos del IPG al personal de administración y servicios. Las comparativas entre universidades pueden producir cambios favorables en las prácticas de enseñanza o en la implementación de una política integral de internacionalización académica (Institute for Higher Education Policy, 2009).

En general, los programas de doble grado suponen una mayor preparación para los estudiantes para el mercado global contemporáneo (Cobham, 2018). Las justificaciones de los estudiantes para inscribirse en un programa de doble grado suelen ser el interés por recibir una experiencia educativa internacional; por ser económicamente más accesible que estudiar en el extranjero; por las crecientes redes internacionales, y por las expectativas de un mejor posicionamiento laboral en el futuro (Knight, 2011; Palermo et al., 2018). Aunque existen obstáculos en cuanto al diseño curricular al establecimiento de requisitos de finalización; a la legitimidad de las calificaciones, y a las diferencias en los sistemas reglamentarios y de créditos, en los calendarios académicos, en los esquemas de pagos de colegiaturas y de becas, en los enfoques pedagógicos y en los requisitos para las evaluaciones.

5. Conclusiones

Según el objetivo de este trabajo y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se exponen las conclusiones consideradas más interesantes sobre la satisfacción con la titulación del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de los estudiantes matriculados en los centros universitarios Escuela Universitaria de Osuna (España) e Instituto Politécnico de Guarda (Portugal).

Los alumnos de primero de la EUO valoran más alto que los alumnos de tercero todos los bloques del cuestionario ($4.22 \pm .66$ sobre un $3.13 \pm .67$), siendo el Profesorado Docente e Investigador (bloque 2), el mejor valorado con un $4.39 \pm .59$ sobre 5. Igualmente, los alumnos de tercero valoran todos los bloques de forma más baja, siendo el Personal de Administración y Servicios (bloque 3), el peor valorado con un $2.78 \pm$

.76.

Los universitarios del IPG de primer y tercer curso valoran todos los bloques de forma más positiva que los de segundo (3.67 ± 0.75 y $3.69 \pm .55$ contra $2.99 \pm .75$), siendo el Profesorado Docente e Investigador (bloque 2), el mejor valorado con un 3.85 ± 0.61 y una $3.84 \pm .57$ respectivamente. Asimismo, los alumnos de segundo otorgan menos valor a la Gestión (bloque 7), con un 2.86 ± 0.79 .

Según la valoración de los bloques, los alumnos de la EUO valoran significativamente mejor el bloque 2 Profesorado y Docente Investigador, por su parte, los alumnos del IPG otorgan mayor valor al bloque 3 Personal de Administración y Servicios.

Los hallazgos del estudio presentado han de ser considerados teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra obtenida en algunos cursos, lo cual dificultó el análisis de los datos. En segundo lugar, la investigación actual se basó en datos de autoinforme, que pueden estar influenciados por la deseabilidad social o incluso la interpretación equivocada de algún ítem. En cualquier caso, este tipo de instrumentos son ampliamente utilizados y han mostrado un alto grado de validez.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo es el primero en comprobar la satisfacción de los estudiantes universitarios de manera comparativa en dos centros educativos de diferentes países europeos, con diferencias y semejanzas en sus programas educativos. Conviene señalar la importancia de nuestro trabajo, ya que son muy escasos los estudios realizados en España al respecto.

Como futuras líneas de investigación estará la aplicación de este estudio a otros grupos de interés, con el objetivo de ampliar la población objeto de estudio, así como el análisis correlacional de las variables descritas.

Agradecimientos

Agradecimientos a la organización o proyecto que financia la investigación.

Anexo I



Encuesta Satisfacción Global de la Titulación Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

- Bloque I: Satisfacción con el título
- Bloque II: Satisfacción con el PDI
- Bloque III: Satisfacción con el PAS
- Bloque IV: Satisfacción con los Servicios
- Bloque V: Satisfacción con las infraestructuras
- Bloque VI: Satisfacción con la información recibida
- Bloque VII: Satisfacción con la gestión

1. Sin importancia en absoluto / Muy insatisfecho
2. Algo sin importancia / Un poco insatisfecho
3. Ni importante, ni sin importancia / Ni Satisfecho, ni insatisfecho
4. Muy Importante / Un poco satisfecho
5. Extremadamente importante / Muy satisfecho



Titulación:						
Edad:		Sexo:				
Curso más alto en el que está matriculado:						
Curso más bajo en el que está matriculado:						
BLOQUE	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
I	1. La coordinación de las asignaturas.					
	2. La distribución entre créditos teóricos y prácticos.					
	3. Los resultados alcanzados en cuanto a la consecución de los objetivos y las competencias.					
	4. El cumplimiento de las expectativas con respecto al título.					
	5. Carga de trabajo de las asignaturas					
	6. El nivel de dificultad del contenido de la asignatura					
	7. La idoneidad de la cantidad de evaluaciones de las clases.					
	8. La idoneidad del estilo de evaluación (es decir, el trabajo individual o en grupo)					
	9. La idoneidad del método de evaluación (es decir, por exámenes, trabajos, etc.).					
	10. En general con el título.					
II	11. El profesorado.					
	12. Calidad de la enseñanza del personal docente					
	13. Capacidad de respuesta del personal docente a las solicitudes					
	14. La variedad y adecuación de la metodología docente utilizada.					
	15. El sentido de la competencia, confianza y profesionalismo transmitidos por el profesor en las clases					
	16. Experticia del personal docente					
	17. La accesibilidad del personal docente					
	18. La amabilidad del personal docente					
	19. Las presentaciones de PowerPoint/diapositivas utilizadas.					
III	20. La atención recibida por el personal de administración y servicios.					
	21. Disponibilidad de personal administrativo (es decir, vicerrector académico, coordinadores, etc.)					
	22. La amabilidad del personal administrativo (es decir, vicerrector académico, coordinadores, etc.)					
	23. La utilidad del personal técnico (ej., quienes administran los computadores, la Internet, etc.)					
IV	24. La oferta de programas de movilidad.					
	25. La oferta de prácticas externas (contestar solo si figuran en el plan de estudios).					
	26. El sistema existente para interponer y dar respuesta a las quejas, sugerencias e incidencias.					
	27. Los recursos de orientación profesional.					
	28. El nivel de limpieza de las aulas.					
	29. Los servicios de restaurante en el campus					

V	30. El equipamiento de las aulas.					
	31. Las infraestructuras e instalaciones.					
	32. El diseño y decoración de las aulas.					
	33. El mobiliario de las aulas.					
	34. La iluminación de las aulas.					
	35. Disponibilidad de libros de estudio en la biblioteca física y virtual					
	36. La disponibilidad de estacionamiento.					
	37. La biblioteca física y virtual					
	38. La plataforma virtual en general.					
	39. La velocidad del servicio de Internet por Wi-Fi en el campus.					
	40. Las instalaciones deportivas (ej. canchas deportivas, espacios de esparcimiento).					
	41. Las clases en general.					
	42. Los equipos tecnológicos para aprender					
	43. Los equipos tecnológicos usados para enseñar					
VI	44. La disponibilidad, accesibilidad, utilidad de la información existente.					
	45. Procedimientos para la elección y realización del trabajo fin de grado o de fin de máster (responder sólo en el caso de estar matriculado en dicha asignatura).					
	46. La orientación y acogida.					
	47. La sensación de que estás recibiendo un servicio de acuerdo con tus mejores intereses.					
VII	48. La adecuación de horarios y turnos.					
	49. La gestión desarrollada por los responsables.					
	50. La cantidad de estudiantes por clase.					
	51. La capacidad del ambiente institucional para hacerte sentir cómodo.					
	52. La competencia del personal administrativo (es decir, vicerrector académico, coordinadores, etc.)					
	53. Muestran preocupación cuando uno tiene un problema.					
	54. Prestigio de la institución entre mis compañeros de clase.					

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Baena-González, R.; García-Parejo, A.; De-la-Fuente, R.; Fonseca, T. de J.; Heredia-Carroza, J.; Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1271>

Referencias

- Adame, M. T. (2002). La orientación y la tutoría en la universidad. *Análisis de las realidades existentes*. *Educación i Cultura*, 15, 215-232.
- Alonso de Castro, M. G.; García-Peñalvo, F. J. (2022). Metodologías educativas de éxito: proyectos Erasmus+ relacionados con e-learning o TIC. *Campus Virtuales*, 11(1), 95-114. doi:10.54988/cv.2022.1.1022.
- Álvarez, P.; Asensio, I.; Forner, A.; Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. In T. Escudero & A. Correa, Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes. Madrid: La Muralla.
- Alcaide-Pulido, P. (2013). La incorporación de una nueva universidad española en un ranking: aproximación utilizando modelos



Baena-González, R.; García-Parejo, A.; De-la-Fuente, R.; Fonseca, T. de J.; Heredia-Carroza, J.; Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1271>

económicos. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, 17.

Babo, R.; Azevedo, A. (2012). Higher education institutions and learning management systems: Adoption and standardization. Hershey PA: Information Science Reference. (<https://vdoc.pub/documents/higher-education-institutions-and-learning-management-systems-adoption-and-standardization-61husv7q5mq0>).

Banwet, D. K.; Datta, B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study*, 52(5), 234-43.

Bendermacher, G. W. G.; oude Egbrink, M. G. A.; Wolfhagen, I. H. A. P.; Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60. doi:10.1007/s10734-015-9979-2.

Cadena-Badilla, M.; Mejías, A.; Vega-Robles, A.; Vásquez, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Industrial Data*, 18(1), 9-18. doi:10.15381/idata.v18i1.12062.

Cobham, D. (2018). Dual degrees: Twice as good? En: 10th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma de Mallorca, España. (<http://eprints.lincoln.ac.uk/id/eprint/32451/1/Edulearn%202018%20Cobham.pdf>).

Coles, C. (2002). Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business school. *International Journal of Management Education*, 2(2), 30-9. doi:10.1177/1475725715590959.

Córdova, F. D. J. C.; León, A. M. G.; Esparza, A. V.; Regalado, E. S. (2019). Determinación de causas que afectan el desempeño de programas de ingeniería de doble titulación internacional. ANFEI Digital, (11).

Culver, S. M.; Puri, I. K.; Spinelli, G.; Depauw, K. P. K.; Dooley, J. E. (2012). Collaborative dual-degree programs and value added for students: Lessons learned through the evaluate-e project. *Journal of Studies in International Education*, 16(1), 40-61. doi:10.1177/1028315311403934.

Díaz, M. R. O.; Rangel, P. E. S. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: el modelo MIGME. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 18(2), 107-136.

Douglas, J.; Douglas, A.; Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267. doi:10.1108/09684880610678568.

Eom, S. B.; Wen, H. J.; Ashill, N. (2006). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An empirical investigation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(2), 215-235. doi:10.1111/j.1540-4609.2006.00114.x.

Galienė, B.; Miskins, A.; Marcinskas, A.; Drūteikienė, G. (2009). The Impact of Study Quality on the image of a Higher Education Institution. *Informacijos Mokslai*, 48, 68-81.

Gallego, S. (2006). La intervención tutorial en la Educación Superior. In S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas* (pp. 185-196). Barcelona: Octaedro.

García, N.; Asensio, I. I.; Carballo, R.; García, M.; Guardia, S. (2004). Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: MEC. (<https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/occe/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf>).

Gómez, F. H.; Medina, R. Z. (2013). La triangulación interdisciplinaria metodológica (TIM) como modelo para analizar la imagen de las instituciones universitarias. Investigar la Comunicación hoy. In *Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 385-410). Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. (<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3042>).

Helms, R. M. (2014). Mapping international joint and dual degrees: U.S. program profiles and perspectives. Center for Internationalization and Global Engagement, American Council on Education, One Dupont Circle NW, Washington, DC USA, 20036. (<https://www.acenet.edu/Documents/Mapping-International-Joint-and-Dual-Degrees.pdf>).

Hernández, V.; Torres, J. (2005). La acción tutorial en la universidad. (http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/informe_accion_tutorial.pdf).

Horishna, N.; Slozanska, H. (2017). Dual degree programs in social work: Is it possible in Ukraine?. *Economics and Sociology*, 10(2), 165-178. doi:10.14254/2071-789X.2017/10-2/12.

Institute for Higher Education Policy (2009). Impact of College Rankings on Institutional Decision Making: Four Country Case Studies. Washington, DC. (<http://www.ihep.org/publications/publications-detail.cfm?id=126>).

Knight, J.; de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? En: D. Proctor & L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice* (1st ed.). Routledge. (<https://doi.org/10.4324/9781315266909-21>).

Manatos, M. J.; Sarrico, C. S.; Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 159-175. doi:10.1080/14783363.2015.1050180.

Olofsson, A. D.; Lindberg, J. O. (2012). Informed design of educational technologies in higher education: Enhanced learning and teaching. Hershey, PA: Information Science Reference. (<https://ilawiki.ilavietnam.com/wikiplus/indexdatafile/Informed%20Design%20of%20Educational%20Technologies.pdf>).

Palermo, O. A.; Bisignano, A. P.; Mercado, S. (2018). The design of international dual degree programmes as effective transnational education experiences. In V. Tsiligris & W. Lawton (Eds.), *Exporting transnational education*. Palgrave Macmillan. (<https://core.ac.uk/download/pdf/146492065.pdf>).

Pedraza, X. L. (2016). Internacionalización y gestión de calidad en la educación superior. *Sotavento MBA*, 28, 44-53. doi:10.18601/01233734.n28.05.

Ricardo, J. E.; Coloma, M. A. V.; Maldonado, A. T. C.; Hurtado, L. A. C. (2018). Reflexiones acerca de la pertinencia e impacto de la educación superior en Ecuador desde su perspectiva actual. *Revista Órbita Pedagógica*, 3(3), 81-92.

Rodríguez-Bulnes, M. G. R.; Esparza, A. V.; Alanís, I. M. F. (2016). La internacionalización de la educación superior. Caso UANL. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (13), 560-582.

- Rosa, M. J.; Amaral, A. (Eds.). (2014). *Quality assurance in higher education: contemporary debates*. London, UK: Palgrave. doi:10.1057/9781137374639.
- Simpson, A. (2015). Designing pedagogic strategies for dialogic learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17. doi:10.1080/1475939X.2015.1038580.
- Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 89-108.
- Sohail, M. S.; Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *The International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65. doi:10.1108/09513540410512163.
- Summerfield, J.; Smith, C. C. (2011). *Making teaching and learning matter: Transformative spaces in higher education*. Dordrecht; London: Springer.
- Zambrano, J.; Loachamín-Marcillo, M.; Pilco-Gallegos, M.; Pilco-Gallegos, W. J. (2019). Cuestionario para medir la importancia y satisfacción de los servicios universitarios desde la perspectiva estudiantil. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 35-45. doi:10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp35-45p.

