

# Análisis de las variables predictoras de la satisfacción académica en los estudiantes internacionales de máster

## Analysis of Predictor Variables of Academic Satisfaction in International Master's Students

Robert G.Valls-Figuera<sup>1</sup> y Mercedes Torrado-Fonseca

\*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Universitat de Barcelona (España)

### Resumen

*La movilidad de estudiantes internacionales (MEI) es un fenómeno con gran impacto en las políticas de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES). No obstante, en el contexto español es necesario ampliar las investigaciones que se realizan especialmente en niveles de posgrado. Este artículo pretende aproximarse al fenómeno de las transiciones de este colectivo analizando los motivos de elección, expectativas de autoeficacia y motivación y adaptación iniciales como variables predictoras de la satisfacción académica. Se realiza un estudio por encuesta de los constructos sociocognitivos de adaptación académica a una muestra de 314 estudiantes de másteres oficiales del ámbito de Ciencias Sociales (181 autóctonos y 133 internacionales) en Cataluña. Los resultados obtenidos arrojan luz sobre la explicación de la satisfacción académica entre el alumnado de máster como un elemento clave para el éxito en sus transiciones; en ella inciden un conjunto de variables independientes como los motivos de elección y la motivación y la adaptación a los estudios. Todo ello debe ayudarnos a aproximarnos al fenómeno de la MEI para poder mejorar sus procesos de adaptación social, cultural y académica, promoviendo acciones de acompañamiento para un colectivo importante en y para nuestro sistema universitario.*

*Palabras clave:* estudiantes internacionales; másteres; satisfacción de los estudiantes; motivación de los estudiantes; autoeficacia.

---

1 **Correspondencia:** Robert G.Valls Figuera, [rgvalls@ub.edu](mailto:rgvalls@ub.edu), Pg. de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

## Abstract

*International student mobility (ISM) is a phenomenon with a great impact on the internationalisation policies of higher education institutions. However, in the Spanish context it is necessary to expand the research carried out especially at the postgraduate level. This article aims to approach the phenomenon of transitions in this group by analysing motives for choice, expectations of self-efficacy, and initial motivation and adaptation as predictors of academic satisfaction. A quantitative study is carried out using scales of the socio-cognitive constructs of academic adaptation to a sample of 314 students of official master's degrees in the field of Social Sciences (181 native and 133 international) in Catalonia. The results obtained shed light on the explanation of academic satisfaction among master's students as a key element for success in their transitions; it is influenced by a set of independent variables such as reasons for choice and motivation and adaptation to studies. All this should help us to approach the phenomenon of ISM in order to improve their social, cultural and academic adaptation processes, promoting support actions for an important group in and for our university system.*

*Keywords:* international students; master's degrees; student satisfaction; student motivation; self-efficacy.

## Introducción

La internacionalización ha tomado un papel central para las políticas de desarrollo de las IES de cualquier país del mundo. En este contexto, la MEI emerge como la cara visible de este tipo de políticas que han entrado en las agendas de universidades y gobiernos de todo el mundo (Knight, 2020; Vázquez García, 2015). El impacto de esta dimensión es diferente según el país; así, los datos sobre los flujos de movilidad muestran como el alumnado tiende a escoger ciertos destinos: Estados Unidos (20%), junto con Reino Unido (10%), Canadá y China (9% respectivamente), se reparten la mitad de estos. En cuanto a la procedencia también existen tendencias claras y constantes: solo China (993.367) e India (375.055) representan una cuarta parte de aquellos que emigran por estudios (OCDE, 2023).

Para España, este patrón presenta unas características propias y diferenciadas. Así, nos posicionamos como principal polo de atracción del alumnado procedentes de Latinoamérica y el Caribe (LyC) en los niveles de máster y doctorado, una tendencia que viene manteniéndose en el tiempo. Según los datos del Ministerio de Universidades (MU, 2023) el total de estudiantes internacionales en el curso 2021-22 era de 135.474 (60% movilidad por titulación); los niveles de máster y doctorado suelen concentrar un mayor número de estudiantes que buscan obtener una titulación en España (OCDE, 2023).

### **El proyecto de movilidad internacional: motivaciones, adaptación y expectativas de autoeficacia**

La MEI tiene características propias dentro del análisis de las transiciones en la universidad. La realización de estudios en otro país es una transición compleja y en la que se ven implicados múltiples ámbitos de la experiencia del alumnado (Beech, 2019).

No es solo una transición a un nuevo nivel educativo, sino a un nuevo sistema, con diferencias en su cultura pedagógica; una experiencia en un nuevo contexto, con otras normas sociales diferentes a las de su país de origen. Schlossberg et al. (1995) señalan que la magnitud de cualquier transición vital, es decir, el impacto que la situación tiene para la persona que la vive, es proporcional al conjunto de cambios que suponen en su vida. Por lo tanto, el análisis de la transición debe plantearse desde una perspectiva sistémica que permita captar la naturaleza de esas interacciones.

Desde el campo de las transiciones se trata de comprender el proceso de adaptación a la universidad por parte del alumnado internacional. En ellos y ellas, la adaptación académica y social en la universidad es el precedente de la persistencia/abandono universitario, temática de importancia institucional en el campo de la educación superior.

Las investigaciones de las últimas dos décadas han permitido avanzar hacia una visión más global y comprehensiva de la complejidad de factores que intervienen en la adaptación del estudiantado universitario. Asimismo, hemos asistido al desarrollo o revisión de los modelos explicativos de los procesos de transición a la universidad, convergiendo en propuestas más integrales que destacan la interacción de factores personales e institucionales en la explicación de estos fenómenos (Figuera et al., 2022). La literatura identifica el modelo de Tinto como uno de los más influyentes, tanto en la investigación general como en aquella con estudiantes internacionales (Sarmiento et al., 2019). Tinto (2012) señala la importancia de diferenciar dos elementos clave que contribuyen a la adaptación y satisfacción del alumnado en la universidad: la integración académica entendida como el éxito en la atención de las demandas educativas que influyen en el rendimiento y en el deseo de permanecer en el campus; y la integración social referida a las demandas interpersonales de la vida universitaria y relacionada con la calidad de los vínculos entre alumnado, docentes y la comunidad en general.

Respecto a las variables que inciden sobre la integración y satisfacción, la literatura destaca la importancia de la motivación en contextos académicos de grado (Llanes et al., 2021) y máster (Figuera et al., 2018; Figuera et al., 2022). Como afirman Popadiuk y Arthur (2021), la experiencia del estudiantado internacional está muy influenciada por las motivaciones para cursar estudios en otro país y se han aportado evidencias sobre cómo el grado de motivación influye en la adaptación. Diversos estudios señalan específicamente el papel de la motivación intrínseca (Huisman et al., 2022; Wang et al., 2017). Por ejemplo, Mostafa y Lim (2020) encontraron una correlación positiva entre las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y la resiliencia, definida como su capacidad de resistencia para superar los inevitables retos de la educación superior; asimismo encontraron diferencias significativas entre las motivaciones intrínsecas y extrínsecas y la procedencia de los estudiantes.

Entre otras variables personales antecedentes importantes de la adaptación del alumnado internacional las investigaciones señalan la importancia de la autoeficacia positiva, el manejo del estrés y el locus de control interno (Gopalan et al., 2019; Mesidor y Sly, 2016). Las expectativas de autoeficacia indican el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos. Estas se consideran uno de los factores que influyen en cómo el alumnado resuelve o enfrenta el proceso de transición en contextos universitarios, así como en la percepción de las vivencias y la satisfacción durante el mismo (Lent et al., 2017). También se ha

descrito como la capacidad constante de una persona para funcionar eficazmente en una amplia gama de contextos estresantes (Schwarze, 1992, citado en Gebregergis et al., 2020, p. 343), como en el caso de la adaptación del alumnado internacional. En las investigaciones sobre la transición, la autoeficacia se ve afectada por la inexperiencia del estudiantado en un escenario formativo desconocido (Figuera y Torrado, 2015). Si bien este alumnado ha adquirido una serie de capacidades en su etapa previa, que se traducen en una mayor confianza en el manejo de los conocimientos y la lógica del estudio en la universidad, en el caso del alumnado internacional las diferencias en la cultura académica y social limitan la transferencia de estas capacidades previas (Güzel y Glazer, 2019; Muraru et al., 2020).

### **La satisfacción académica en el éxito de la transición**

Varios autores proponen analizar los procesos de transición en el marco de lo que se denomina el ciclo de vida del estudiante. Esta concepción procesual de las transiciones nos permite organizar también los factores intervinientes en momentos clave, hecho que ayuda a comprender las dinámicas y vivencias del alumnado, así como los resultados en términos de adaptación y transición (Calikoglu, 2018; Fakunle, 2019). Centrándonos en el ciclo de vida del estudiante internacional, este artículo pone el foco de atención en la segunda etapa del proyecto de MEI, en el que la satisfacción académica será clave para su proceso de ajuste y adaptación tenga éxito.

Las formulaciones han señalado la satisfacción académica como indicador de adaptación universitaria, impulsando el desarrollo de modelos que explican este constructo, como el modelo sociocognitivo de Lent (2004), validado en numerosos países, o el modelo de Schartner y Young (2016, 2020) para estudiantes internacionales. Para estas autoras, el proceso de adaptación académica del alumnado internacional sigue una curva ascendente a medida que pasa el tiempo de su estancia, siendo menor al inicio o llegada y mejorando a medida que avanza y se adapta a la nueva realidad académica. Del modelo se deduce que el estudiantado internacional tendrá mayores probabilidades de adaptarse al país, a la universidad y al máster si está satisfecho con la experiencia internacional y tiene unas expectativas de autoeficacia y de resultados respecto a sus estudios que le ayude a mantenerse orientado hacia sus objetivos. En este modelo se destacan dos elementos fundamentales: el impacto que tienen en la satisfacción académica los diferentes contextos en los que participa el alumnado (académico, nivel de aula o el contexto social). Además, se señalan como precursores de la vivencia de la experiencia y de su satisfacción resultante, las expectativas de autoeficacia del estudiante, consideradas como un input de entrada del proceso.

Por último, son varias las investigaciones que han examinado la influencia del país de procedencia en la adaptación y niveles de satisfacción del estudiantado. Así, Ammigan et al. (2021) a partir de los datos del *i-graduate's International Student Barometer* (ISB) informan de diferencias en la satisfacción, puntuando más bajo el alumnado internacional asiático. Suh et al. (2019) sugieren que las experiencias de adaptación del estudiantado internacional asiático pueden diferir de las del resto; Gautam et al. (2016) o Jones y Kim (2020) añaden que aquellos procedentes de Europa se adaptan

mejor que el asiático, atribuyendo las diferencias a la similitud cultural de las sociedades occidentales.

A pesar de la importancia de estos resultados, carecemos de referentes sobre la experiencia del alumnado internacional en España, sobre todo de aquellos que se trasladan para realizar un máster: ¿cuáles son sus motivaciones, expectativas y procesos de adaptación? y ¿hasta qué punto estas variables afectan a su satisfacción académica? Para dar respuesta a estas preguntas, esta investigación persigue los siguientes objetivos:

1. Analizar los motivos de elección de la titulación, las expectativas de autoeficacia y la adaptación y motivación iniciales, observando posibles diferencias en función de su procedencia (diferenciando entre españoles, LyC y estudiantes internacionales de otras regiones);
2. Identificar aquellas variables que predicen la satisfacción académica, entendida como una dimensión subjetiva de la adaptación al contexto del máster.

## **Método**

En este trabajo se presentan los resultados del estudio de encuesta sobre la transición del alumnado internacional de máster en Ciencias Sociales y las diferencias entre este colectivo y el de estudiantes autóctonos en su adaptación al nuevo contexto cultural y académico. Esta investigación cuenta con el dictamen favorable de la Comisión de Bioética de la Universitat de Barcelona (*Institutional Review Board*: IRB00003099).

## **Muestra**

La población está constituida por estudiantes de 14 másteres oficiales de Ciencias Sociales de dos universidades públicas catalanas (Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona), instituciones donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes internacionales en el nivel de máster (MU, 2023). Los másteres participantes se han clasificado en función de su orientación: profesionalizadores o que capacitan en competencias para el ejercicio de la profesión; de carácter investigador enfocados al desarrollo de competencias investigativas en un ámbito específico (suelen estar enfocados a la realización del doctorado); finalmente, másteres mixtos que ofrecen ambas vías o itinerarios. Las titulaciones incluidas son diversas en sus ámbitos disciplinares (Economía, Comunicación, Derecho y Educación).

Previa autorización de los y las coordinadoras de máster se administró el cuestionario al alumnado durante las horas lectivas. La Tabla 1 ofrece la distribución de la muestra participante en el estudio: el 68,9% del total de personas matriculadas respondieron el cuestionario (error muestral = 3,2%, nivel de confianza de 95% para poblaciones finitas:  $p$  y  $q = 0,5$ ); el método de muestreo fue no probabilístico, accidental en función de la asistencia del alumnado en el aula durante el primer semestre. De las 314 participantes que respondieron el cuestionario, 133 (42,4%) son estudiantes internacionales de los cuales siete de cada diez proceden de países de LyC (porcentajes que se asemejan a los que podemos encontrar en el SUE).

En cuanto al perfil general de la muestra: 73,2% son mujeres (porcentaje que baja hasta el 67% entre los internacionales); la media de edad es de 26,6 años (Dt. = 5,33), un tercio del estudiantado vive con sus padres y acceden al máster directamente desde el Grado (sin experiencia profesional previa relacionada). Este perfil difiere para el alumnado internacional: estudiantes de mayor edad (28 años; Dt. = 5,46) y con una trayectoria profesional previa en el campo de estudios del máster.

Tabla 1

*Población y muestra de estudiantes participantes en la investigación*

	Matrícula (N)	Muestra (n)	Tasa respuesta (%)	Autóctonos n (%)	Internacionales n (%)
Total	456	314	68,9	181 (57,64)	133 (42,36)

### Instrumento

Para la recogida de la información se utilizó el Cuestionario Inicial de Transición a los Másteres Universitarios (CIT-MU) diseñado en el marco del proyecto I+D<sup>2</sup>. En el estudio se han considerado los constructos y variables:

1. La procedencia del alumnado como variable de contraste, obteniendo las categorías siguientes: españoles, LyC y Otros internacionales (entre los que se encuentran aquellos que no proceden de países de Latinoamérica y el Caribe).
2. Los motivos de elección de la titulación se han medido a través de una escala de 11 ítems con 5 puntos de valoración. Tal y como se ha desarrollado en estudios previos (Figuera et al., 2022), existen tres factores motivacionales claros: intrínsecos, extrínsecos (“Mejora de la situación profesional”) y aquellos que tienen que ver con un cambio o redefinición profesional (“Cambio de área profesional”). Para el caso específico del alumnado internacional emerge una subdivisión entre los factores intrínsecos denominada de autorrealización personal y académica (“Disfrutar de una nueva experiencia educativa”), y otra relacionada con la prospectiva profesional - “Ampliar las competencias profesionales”- (Valls-Figuera et al., 2023). El análisis técnico de la escala sobre motivos de elección presenta los siguientes resultados:  $\alpha$  de Cronbach = 0,677; KMO = 0,675; Test de Bartlett  $p = ,000$ ; los ítems se agrupan en cuatro factores que explican un 62,72% de la varianza.
3. Expectativas de autoeficacia, que parten de la escala de Lent et al. (2017) en su versión portuguesa y posterior traducción al español compuesta por siete ítems (“Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos”) que miden el grado de confianza que tiene la persona sobre sus capacidades para conseguir los objetivos académicos ( $\alpha$  de Cronbach = 0,813; KMO = 0,848; Test de Bartlett  $p = ,000$ ;  $S^2$  explicada = 49,06%; estructura unifactorial para la que se ha generado una variable independiente de puntuación única).

<sup>2</sup> EDU2016-80578-R: financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y el Fondo Europeo de Desarrollo regional: una forma de hacer Europa.

4. Percepción global sobre la adaptación inicial a los estudios (un ítem), el grado de motivación inicial (un ítem) y la satisfacción académica con la titulación de acceso (un ítem); todas ellas medidas a través de una escala de 5 puntos de valoración.
5. Finalmente, la adaptación de la escala de satisfacción académica (Figuera et al., 2019), compuesta por siete ítems y cinco puntos de valoración ( $\alpha$  de Cronbach = 0,872; KMO = 0,891; Test de Bartlett  $p = ,000$ ;  $S^2$  explicada = 57,41%) y tratada unifactorialmente. A partir de la puntuación media global de la escala, se dicotomizó para considerarla como variable dependiente en el estudio de regresión logística.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se verificaron los supuestos paramétricos de las variables escalares ( $p < ,001$ ) y se realizaron análisis descriptivos bivariantes y multivariantes no paramétricos con el software estadístico SPSS-Win v.26. Se analizaron los diferentes constructos contemplados en el cuestionario de manera independiente para contextualizarlos. Finalmente, y con la finalidad de establecer las variables predictoras de la satisfacción académica se realizó un análisis de Regresión Logística Binaria.

### Resultados

El análisis de los motivos de elección (Tabla 2) muestra diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del alumnado internacional y autóctono en el segundo factor ( $p = 0,000$ ), relacionado con el valor de la formación en sí misma (la autorrealización personal y académica), de modo que tiene mayor importancia para el alumnado internacional, con un tamaño del efecto moderado. El resto de los factores siguen una tendencia similar, con puntuaciones parecidas: más altas a la hora de decidir hacer un máster con la finalidad de ampliar las competencias profesionales y adquirir un mejor bagaje formativo (Factor 3); en segundo lugar, la importancia de los motivos extrínsecos para ambos grupos; finalmente, las puntuaciones más bajas en el cuarto factor muestran que no son un objetivo prioritario ni para el alumnado español ni para el internacional ( $< 3$ ).

Tabla 2

Motivos de elección en función de la tipología de estudiante, significación de la prueba de contraste y tamaño del efecto

Factores (1)	Total (n=314)	Españoles (n=181)	Internaciona- les (n=133)	Prueba de contraste (2)	Tamaño del efecto
	(Dt.)	(Dt.)	Dt.)	Sig.	d de Cohen (1- $\beta$ )
F1	3,93 (0,88)	3,94 (0,86)	3,91 (0,91)	,820	
F2	3,55 (0,74)	3,40 (0,72)	3,76 (0,72)	,000 (*)	0,5 (0,99)

F3	4,54 (0,7)	4,53 (0,66)	4,56 (0,76)	,336
F4	2,91 (1,12)	2,85 (1,07)	2,99 (1,18)	,212

Nota. (1) (F1) Motivos extrínsecos; (F2) Motivos de autorrealización personal y académica; (F3) Motivos de prospectiva profesional; (F4) Motivos de cambio o redefinición profesional. (2) Pruebas de contraste de medias U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. (\*) Identifica  $p < ,05$ .

Los motivos de elección por región de procedencia (Figura 1) muestran que el alumnado de LyC conforman un grupo con características propias. El contraste en función de la procedencia (internacionales versus españoles), solo muestra diferencias en el segundo factor (motivos de autorrealización personal y académica); pero al desagregar según la región de procedencia emergen otras nuevas: en los motivos extrínsecos (Factor 1) y de prospectiva profesional (Factor 3). En todos ellos, el alumnado de LyC puntúa más alto que el resto, y son los otros internacionales quienes presentan una media inferior en los tres factores donde se han encontrado diferencias.

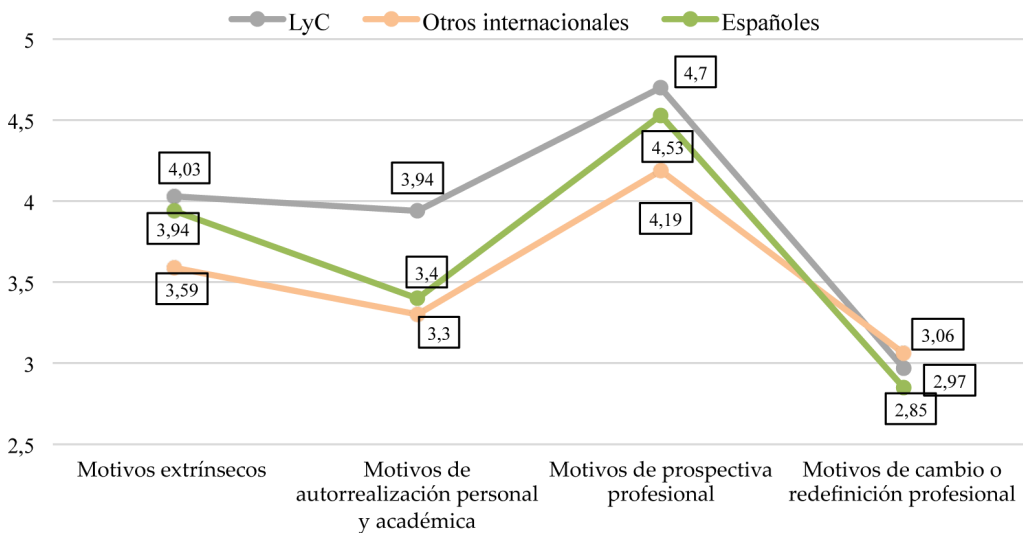


Figura 1. Puntuación media de los factores de motivos de elección en función de la procedencia

Las diferencias en el Factor 2 se incrementan al segmentar el grupo de internacionales, hecho que permite afirmar que el grupo de LyC le dan más importancia a la motivación intrínseca (se pasa de una media de 3,76 a aumentar casi 0,2). Esto se debe a las motivaciones que tienen aquellos estudiantes más mayores y con experiencia laboral a la hora de matricularse en un máster en el extranjero. En cambio, los motivos de elección extrínsecos (Factor 1) ocupan el segundo lugar en las elecciones de los españoles y "otros internacionales", considerándose más importantes que los motivos de desarrollo personal y académico.



En relación a las expectativas de autoeficacia, las puntuaciones del alumnado internacionales y españoles en la media global ( $M = 4,15$  y  $M = 4,1$  respectivamente) y en el conjunto de los ítems no arroja diferencias estadísticamente significativas. No obstante, el análisis desagregado por región (Tabla 3) muestra diferencias en el conjunto de la escala. Estos datos indican que el alumnado LyC es el que mayor confianza tiene en su capacidad para dar respuesta a las demandas académicas, a la gestión de los roles y para hacer frente a las dificultades; mientras que los que proceden de otras regiones geográficas perciben mayores retos en este mismo proceso.

Tabla 3

Expectativas de autoeficacia en función de la tipología de estudiante, significación de la prueba de contraste y tamaño del efecto

Ítems autoeficacia	Españoles	LyC	Otros internacionales	Prueba de contraste <sup>(1)</sup>
	(Dt.)	(Dt.)	(Dt.)	Sig.
AC1	4,27 (0,65)	4,43 (0,61)	3,89 (0,94)	,004 (*)
AC2	4,31 (0,66)	4,56 (0,60)	3,92 (0,83)	,000 (*)
AC3	3,96 (0,80)	4,16 (0,79)	3,78 (0,85)	,041 (**)
AC4	3,94 (0,87)	4,34 (0,75)	3,68 (0,91)	,000 (*)
AC5	4,30 (0,69)	4,39 (0,71)	3,78 (0,85)	,000 (*)
AC6	3,91 (0,90)	4,24 (0,79)	3,49 (0,87)	,000 (*)
AC7	4,01 (0,74)	4,28 (0,74)	3,32 (0,91)	,000 (*)
Total Autoeficacia	4,10 (0,50)	4,33 (0,50)	3,69 (0,59)	,000 (*)

Nota. (\*) Identifica  $p < ,01$ ; (\*\*) Identifica  $p < ,05$

Con puntuaciones por encima de 4 concluimos que las personas participantes en el estudio se sienten bastante o muy adaptadas a la realidad académica y social del máster (Tabla 4). En términos generales, estos valores permiten afirmar que no hay diferencias significativas en función de la tipología de estudiante. No obstante, el análisis por región detecta diferencias estadísticamente significativas y con un efecto moderado de las mismas ( $p = ,025$ ;  $d = ,52$ ) entre los estudiantes LyC ( $M = 4,17$ ) y el resto ( $M = 3,81$ ).

Tabla 4

*Media y desviación de la adaptación inicial de los estudiantes de máster según su procedencia*

	Adaptación inicial	Prueba de contraste <sup>(1)</sup>	Tamaño del efecto
	(Dt.)	Sig.	d de Cohen (1-β)
Total (n = 314)	4,17 (0,63)		
Nacionales (n = 181)	4,07 (0,63)		
Internacionales (n = 133)	4,07 (0,68)		
LyC (n = 96)	4,17 (0,63)	,025 (*)	0,52 (0,83)
Otros internacionales (n = 37)	3,81 (0,74)		

*Nota. (1) Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. (\*) Identifica  $p < ,05$*

Igual que con la adaptación, la Tabla 5 muestra que la motivación inicial presenta valores altos en el conjunto de la muestra ( = 4,13; Dt. = 0,73). Se observan diferencias entre el alumnado español e internacional en su conjunto. Es aquí donde el alumnado autóctono presenta una puntuación inferior ( = 4,03, Dt. = 0,79) a la del internacional ( = 4,27; Dt. = 0,79). Aunque todas las puntuaciones son altas (por encima de 4 sobre 5), al añadir la distinción por procedencia surge, de nuevo, ese matiz entre el alumnado de LyC y del resto regiones.

Tabla 5

*Media y desviación de la motivación inicial del alumnado de máster según su procedencia*

	Motivación inicial	Prueba de contraste <sup>(1)</sup>	Tamaño del efecto
	(Dt.)	Sig.	d de Cohen (1-β)
Total (n = 314)	4,13 (0,73)		
Nacionales (n = 181)	4,03 (0,79)	0,004 (*)	0,30 (0,83)
Internacionales (n = 133)	4,27 (0,79)		
LyC (n = 96)	4,37 (0,73)	0,006 (*)	0,48 (0,78)
Otros internacionales (n = 37)	4,03 (0,69)		

*Nota. (1) Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. (\*) Identifica  $p < ,05$*

En la Tabla 6 se recoge la puntuación general de la escala de satisfacción académica, y las diferencias existentes en función de la procedencia. El alumnado LyC es el que muestra una mayor satisfacción general con su experiencia académica en el primer período en el máster, diferenciándose del resto de internacionales ( $p < ,000$ ).

Tabla 6

Satisfacción académica de los estudiantes en función de su procedencia

	Total (n = 314)	Espanoles (n = 181)	LyC (n = 96)	Otros internacionales (n = 37)	Prueba de contraste (2)	Tamaño del efecto
	(Dt.)	(Dt.)	(Dt.)	(Dt.)	Sig.	d de Cohen (1-β)
Total (1)	4,02 (0,63)	3,92 (0,65)	4,26 (0,59)	3,94 (0,41)	,000 (*)	0,64 (0,9)

Nota. (1) Suma de los ítems de la escala. (2) Prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes. (\*) Identifica  $p < ,05$

Las puntuaciones de la escala de satisfacción -recogidas en la Tabla 7- muestran una relación positiva con las otras dos variables que conforman el constructo de adaptación académica: adaptación y motivación iniciales; así lo demuestra el coeficiente de correlación entre estas variables ( $r = 0,540$  y  $r = 0,656$  respectivamente). Esta tendencia positiva en la dirección de la correlación señala que el alumnado que se percibe como más adaptado y motivado con sus estudios al inicio del máster, también es aquel que se siente más satisfecho con la formación recibida y con su papel en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la satisfacción está asociada a los dos factores de motivación intrínseca (F2 y F2). La correlación con las expectativas de autoeficacia es significativa pero débil (0,214).

Tabla 7

Correlación de Spearman con los factores de motivos de elección, expectativas, motivación y adaptación inicial

	F1	F2	F3	F4	Autoeficacia	Motivación	Adaptación
<b>Satisfacción Académica</b>	0,083	0,350**	0,306**	0,141*	0,214**	0,656**	0,540**

Nota: \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$

La aplicación del estudio de regresión (Tabla 8) incluye como variables independientes (VI) todas aquellas que han dado una relación significativa en los análisis previos y permite identificar qué variables son predictoras de la satisfacción académica incluyendo, además, la procedencia geográfica, la satisfacción con la titulación de acceso y los motivos extrínsecos. Para el Bloque 1 del modelo, la puntuación de eficiencia estadística de ROA indica que hay una mejora significativa en la predicción de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente (VD). Efectivamente, esto indica que las variables introducidas en el modelo mejoran de forma

significativa su ajuste y, por tanto, permiten explicar mejor la satisfacción académica de los estudiantes de máster (VD).

El valor de R cuadrado de Nagelkerke, recogido en la Tabla 8, indica que el modelo propuesto explica el 53,2% de la varianza de la VD. Los resultados expuestos ya dan fe de que las VI que integran el modelo permiten explicar, de una manera adecuada, cuál puede ser el resultado en la VD. Con la finalidad de seguir evaluando la bondad del ajuste del modelo de RL, se aplica la prueba de Hosmer-Lemeshow; para que el ajuste sea bueno la significación debe ser mayor que 0,05, criterio que se cumple en el supuesto del modelo (Sig. = 0,719), de modo que la bondad de ajuste ha resultado excelente, dando sentido al estudio de regresión realizado.

Tabla 8

*Variables en la ecuación, pruebas ómnibus sobre los coeficientes y resumen del modelo*

	Paso 0 Constante	Paso 1 Modelo	Paso 1
B	0,428		
E.T.	0,128		
Wald	11,218		
gl	1		
Sig.	0,001		
Exp(B)	1,535		
Chi <sup>2</sup>		127,802	
gl		9	
Sig.		0,000	
-2 log de la verosimilitud			215,613 <sup>a</sup>
R cuadrado de Cox y Snell			0,393
R cuadrado de Nagelkerke			0,532

Nota. <sup>a</sup> La estimación ha finalizado en el número de iteración 6 porque las estimaciones de los parámetros han cambiado en menos de 0,001

Para valorar la capacidad predictiva del modelo se calculan los valores de sensibilidad y especificidad permitiendo evaluar el ajuste del modelo de regresión, comparando los valores predichos con los valores observados (Tabla 9). En este primer paso se muestra el porcentaje de estudiantes correctamente clasificados por el modelo, lo que representa un 78,5% de probabilidad de acierto en el resultado de la VD, teniendo en cuenta las VI que se incluyen y siendo mayor en el alumnado muy satisfecho (84,5%).

Tabla 9

Tabla de clasificación <sup>(a)</sup>

	Observado	Pronosticado			
		Satisfacción académica			Porcentaje correcto
		Moderadamen- te satisfecho	Satisfecho o muy satisfecho		
Paso 1	Satisfacción académica	Moderadamen- te satisfecho	70	31	69,3
		Satisfecho o muy satisfecho	24	131	84,5
	Porcentaje global				78,5

Nota. <sup>(a)</sup> El valor de corte es 0,500.

Para finalizar, la Tabla 10 presenta las variables de la ecuación, los coeficientes de regresión con sus correspondientes errores estándar (ET), el valor del estadístico de Wald para evaluar la hipótesis nula, la significación estadística asociada y el valor de la Odds Ratio (OR) con sus intervalos de confianza.

Tabla 10

Variables en la ecuación<sup>(a)</sup>

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B) Inferior	I.C. 95% para EXP(B)	
							Superior	
<b>Adaptación inicial</b>	<b>1,680</b>	<b>0,401</b>	<b>17,587</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>5,365</b>	2,447	11,765
<b>Motivación inicial</b>	<b>1,338</b>	<b>0,326</b>	<b>16,803</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>3,810</b>	2,010	7,223
<b>Motivo F2</b>	<b>1,253</b>	<b>0,319</b>	<b>15,429</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>3,501</b>	1,874	6,543
<b>Satisfacción tit. acceso</b>	<b>0,444</b>	<b>0,223</b>	<b>3,985</b>	<b>1</b>	<b>0,046</b>	<b>1,559</b>	1,008	2,412
Motivo F3	-0,186	0,281	0,437	1	0,509	0,830	0,478	1,441
Motivo F4	0,336	0,172	3,815	1	0,051	1,399	0,999	1,961

Autoeficacia	-0,671	0,379	3,136	1	0,077	0,511	0,243	1,074
<b>Estudiantes LyC</b>	<b>1,050</b>	<b>0,476</b>	<b>4,867</b>	<b>1</b>	<b>0,027</b>	<b>2,857</b>	1,124	7,261
<b>Motivo F1</b>	<b>-0,487</b>	<b>0,231</b>	<b>4,464</b>	<b>1</b>	<b>0,035</b>	<b>0,614</b>	0,391	0,965
Constante	-13,411	2,274	34,781	1	0,000	0,000		

Nota. <sup>(a)</sup>Variable(s) introducida(s) en el paso 1: adaptación inicial, motivación inicial, motivos de autorrealización personal y académica, satisfacción con la titulación de acceso, motivos de prospectiva profesional, motivos de cambio de área profesional, expectativas de autoeficacia, estudiantes LyC, motivos extrínsecos.

Las variables con un mayor peso explicativo y que componen el modelo de satisfacción académica de los estudiantes de máster son: la adaptación y la motivación iniciales, los motivos de autorrealización personal y académica, la satisfacción con la titulación de acceso y, finalmente, ser estudiante de LyC. Desde un punto de vista negativo, los motivos extrínsecos, influirán en una menor satisfacción del alumnado

## Discusión y Conclusiones

Este artículo presenta un campo de estudio emergente, tanto en el nivel de máster como por el colectivo analizado y con escasa atención en nuestro país (Valls-Figuera et al., 2023). La investigación sobre la transición del alumnado internacional debe contribuir al aporte de evidencias en contextos académicos específicos que permitan optimizar sus experiencias a lo largo de su viaje académico.

En primer lugar, los resultados han constatado la existencia de diferencias en función de la procedencia de los estudiantes, no solo entre los autóctonos y los internacionales, si no que dentro de este colectivo también se ha observado un perfil diferenciado en función de la región. Así, en relación con los motivos de elección son el alumnado de LyC el que presenta una mayor motivación intrínseca en la elección para estudiar un máster. Además, es el colectivo que mayor confianza tiene en su capacidad para dar respuesta a las demandas académicas, a la gestión de los roles y para hacer frente a las dificultades; se perciben más adaptados académicamente y expresan niveles superiores de motivación. El estudiantado que procede de otras regiones geográficas encuentra mayores retos en este mismo proceso y se sienten menos adaptados y motivados. Tal y como señala la revisión realizada, los elementos compartidos en cuanto a la lengua y algunas similitudes culturales y académicas facilitan esta percepción. Por el contrario, la distancia cultural tiene un impacto importante en los procesos de adaptación, ya señalada en otras investigaciones similares (Güzel y Glacer, 2019; Jones y Kim, 2020; Muraru et al., 2020; Sarmiento, 2020; Suh et al., 2019).

El segundo objetivo de la investigación ha sido analizar cuáles de estas variables son predictoras de la satisfacción académica del alumnado. Tal y como se ha observado a nivel teórico (Figuera et al., 2018; Lent et al., 2017; Schartner y Young, 2016) y ha confirmado el análisis de regresión logística binaria, la adaptación y motivación iniciales por los estudios, las motivaciones intrínsecas y la procedencia son predictores de la satisfacción académica.

Esta será mayor entre aquellos más adaptados y motivados por los estudios, que han elegido el máster priorizando los motivos intrínsecos de autorrealización académica y personal y están satisfechos con la formación previa. Estos resultados complementan los obtenidos en trabajos previos donde se confirman diferencias en función del patrón motivacional (Figuera et al., 2019; Figuera et al., 2022; Valls-Figuera et al., 2023).

La otra variable predictiva de la satisfacción es la región de procedencia: el alumnado procedente de LyC es el que muestra unas puntuaciones mayores en relación a la satisfacción en el máster. En conclusión, se constata que el proceso de transición inicial al máster del alumnado internacional está fuertemente asociado a su procedencia. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en investigaciones anteriores que señalan la importante asociación entre la adaptación y la procedencia del estudiante internacional y relacionada con la distancia cultural (Ammigan et al., 2021; Jones y Kim, 2020; Merola et al., 2019; Suh et al., 2019).

Asimismo, cabe señalar la correlación significativa entre expectativas de autoeficacia y satisfacción. La importancia de las expectativas de autoeficacia se señala en el modelo sociocognitivo de Lent (2004) y de persistencia de TRALS (Figuera y Torrado, 2015), como uno de los factores que influyen en cómo la persona resuelve o enfrenta el proceso de transición en contextos universitarios, contribuyendo a la satisfacción a través de la adaptación y la motivación. Asimismo, desde los enfoques psicológicos de las migraciones, la percepción de autoeficacia se incluye entre los recursos personales para afrontar y negociar situaciones del entorno internacional (Gebregergis et al., 2020; Gopalan et al., 2019; Jones y Kim, 2020; Mesidor y Sly, 2016; Sarmiento et al., 2019).

Puukari (2012) citado por García et al. (2018) describe la MEI, metafóricamente, como un “viaje académico, intelectual, cultural y emocional que ofrece oportunidades de interacción internacional y crecimiento personal, enriqueciendo las experiencias, ganando conocimiento y desarrollando habilidades que benefician al estudiante profesional y personalmente” (p. 240). Un viaje repleto de retos y desafíos que deberán ir superando o gestionando a lo largo de su transición. No obstante, las instituciones y los servicios de orientación deben prestar atención a un colectivo, en ocasiones poco considerado, para encontrar trayectorias de éxito entre ellos.

La incidencia de los servicios de orientación en los procesos de ajuste y adaptación del alumnado internacional es otra de las líneas de investigación. Tal como señalan autoras como Arthur (2017) o Fakunle (2019), los servicios tienen un papel clave en el análisis de las necesidades del estudiantado en las diferentes etapas de la movilidad. Arambewela y Maringe (2012) afirman que los servicios universitarios se han diseñado pensando en estudiantes nacionales de pregrado. Más aún, los autores concluyen que las necesidades del alumnado de posgrado son diferentes al alumnado de grado, por lo que los servicios de apoyo requeridos no pueden diseñarse y desarrollarse orgánicamente sobre los mismos esquemas. Además, debe considerarse la heterogeneidad de perfiles entre el alumnado internacional y, por tanto, la importancia de atender sus problemas y retos y favorecer su adaptación.

Como limitación del estudio y línea prospectiva a la vez, se busca realizar un seguimiento de la transición del alumnado internacional, recogiendo todas las etapas del ciclo de vida de la estudiante para obtener un mayor conocimiento de sus vivencias y necesidades: desde la etapa previa en la que se inicia el proceso de elaboración de

movilidad; el desarrollo del proyecto, prestando atención a la adaptación sociocultural, académica y psicológica de este colectivo; finalmente, el cierre del proyecto de movilidad y las posibles trayectorias de posmovilidad que puedan emerger. Además, complementar este estudio con una mirada cualitativa en la que el y la estudiante reflexionen en torno a su proyecto de movilidad permitirá aproximarse al fenómeno de manera más holística y favoreciendo su comprensión.

### Financiación

Ayuda EDU2016-80578-R financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER “Una manera de hacer Europa”.

### Referencias

- Ammigan, R., Dennis, J.L. y Jones, E. (2021). The Differential Impact of Learning Experiences on International Student Satisfaction and Institutional Recommendation. *Journal of International Students*, 11(2), 299-321. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.2038>
- Arambewela, R. y Maringe, F. (2012). Mind the gap: staff and postgraduate perceptions of student experience in higher education. *Higher Education Review*, 44(2), 63-84. <http://doi.org/10.1504/IJEBR.2018.10015244>
- Arthur, N. (2017). Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*, 42(5), 887-894. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293876>
- Beech, S.E. (2019). *The geographies of international student mobility*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-7442-5>
- Calikoglu, A. (2018). International student experiences in non-native-English-speaking countries: Postgraduate motivations and realities from Finland. *Research in Comparative and International Education*, 13(3), 439-456. <https://doi.org/10.1177/1745499918791362>
- Fakunle, O. (2019). *International student perceptions on studying abroad and developing employability during a UK Masters*. [Tesis doctoral, University of Edinburgh]. <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/36056>
- Figuera, P., Buxarrais, M.R., Llanes, J. y Venceslao, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación*, 34, 219-237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R.G. y Buxarrais Estrada, M.R. (2022). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261-281. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97-112). Laertes.
- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 93-121). Laertes.



- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R. G. (2022). Persistencia y abandono en la universidad. En J. Gairín Sallán y P. Olmos Rueda (coords.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. Causas, consecuencias y estrategias de intervención* (pp. 157-176). Pirámide.
- García, D.H., Tamez, G. y Leyva, O. (2018). Factores que determinan la selección de la universidad destino en el ámbito internacional. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(86), 235-258.
- Gautam, C., Lowery, C., Mays, C., y Durant, D. (2016). Challenges for Global Learners: A Qualitative Study of the Concerns and Difficulties of International Students. *Journal of International Students*, 6(2), 501-526. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.368>
- Gebregergis, W.T., Mehari, D.T., Gebretinsae, D.Y., y Tesfamariam, A.H. (2020). The Predicting Effects of Self-Efficacy, Self-Esteem and Prior Travel Experience on Socio-cultural Adaptation Among International Students. *Journal of International Students*, 10(2), 339-357. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.616>
- Gopalan, N., Beutell, N.J., y Middlemiss, W. (2019). International students' academic satisfaction and turnover intentions: Testing a model of arrival, adjustment, and adaptation variables. *Quality Assurance in Education*, 27(4), 533-548. <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0001>
- Güzel, H. y Glazer, S. (2019). Demographic correlates of acculturation and sociocultural adaptation: Comparing international and domestic students. *Journal of International Students*, 9(4), 1074-1094. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.614>
- Huisman, J., Vlegels, J., Daenekindt, S., Seeber, M., y Laufer, M. (2022). How satisfied are international students? The role of town, gown and motivations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1332-1350. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1867826>
- Jones, A. y Kim, Y. (2020). The Role of Academic Self-Confidence on Thriving among International College Students in the US and Canada. *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 4(2), 165-191. <https://doi.org/10.32674/jump.v4i2.2196>
- Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2ª ed.). Oikos.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R.W., Taveira, M. do C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., y Gonçalves, A.M. (2017). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Llanes Ordóñez, J. Méndez-Ulrich, J.L., y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Merola, R.H., Coelen, R.J., y Hofman, W.H.A. (2019). The role of integration in understanding differences in satisfaction among Chinese, Indian, and South Korean international students. *Journal of Studies in International Education*, 23(5), 535-553. <https://doi.org/10.1177/1028315319861355>

- Mesidor, J.K. y Sly, K.F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262-282. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i1.569>
- Mostafa, H. y Lim, Y. (2020). Examining the Relationship between Motivations and Resilience in Different International Student Groups Attending US Universities. *Journal of International Students*, 10(2), 306-319. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.603>
- Ministerio de Universidades. (2023). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023*. Ministerio de Universidades.
- Muraru, I. D., Iorga, M., Munteanu, C., y Ioan, B. G. (2020). Factors influencing the adaptability of international students. A pilot study on first-year dentistry students in Romania. *Romanian Journal of Oral Rehabilitation*, 12(1), 16-23.
- OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Popadiuk, N. y Arthur, N. (2021). University-to-work transition for emerging adult international students in Canada. En A.J. Marshall y J.E. Symonds, J.E. (Eds.) *Young Adult Development at the School-to-Work Transition: International Pathways and Processes* (pp. 402-422). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190941512.003.0018>
- Sarmiento, A.V., Pérez, M.V., Bustos, C., Hidalgo, J.P., y Vergara del Solar, J.V. (2019). Inclusion profile of theoretical frameworks on the study of sociocultural adaptation of international university students. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.02.004>
- Schartner, A. y Young, T.J. (2016). Towards an integrated conceptual model of international student adjustment and adaptation. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 372-386. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2016.1201775>
- Schartner, A. y Young, T.J. (2020). *Intercultural transitions in higher education: International student adjustment and adaptation*. Edinburgh University Press.
- Schlossberg, N., Waters, E. y Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2ª ed.). Springer Publishing Co.
- Suh, H. N., Flores, L. Y., y Wang, K. T. (2019). Perceived discrimination, ethnic identity, and mental distress among Asian international students in Korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(8), 991-1007. <https://doi.org/10.1177/0022022119874433>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- Valls-Figuera, R.G., Torrado-Fonseca, M., Romero-Rodríguez, S., y Jurado-de-los-Santos, P. (2023). The Decision-Making Process in Access Paths to Master's Degree Studies: The Case of International Students in Spain. *Sustainability*, 15(7), 5621. <https://doi.org/10.3390/su15075621>
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

Wang, H-H., Chen, H-T., Lin, H-S., y Hong, Z-R. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research and Development*, 36(1), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1176999>

Fecha de recepción: 15 abril, 2023.

Fecha de revisión: 1 junio, 2023.

Fecha de aceptación: 1 noviembre, 2023.