



Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario

The self-expectations as gender differentiating factor by University students

Beatriz Núñez Angulo,
Rosa M^a Santamaría Conde,

Universidad de Burgos, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (3)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 25 de febrero de 2014

Fecha de aceptación: 07 de abril de 2014

Núñez, B. y Santamaría, R.M. (2014). Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), pp. 230 – 242.



Las autoexpectativas como factor diferenciador de género en el alumnado universitario

The self-expectations as gender differentiating factor by University students

Beatriz Núñez Angulo, bnunez@ubu.es

Rosa M^a Santamaría Conde, rsantamaria@ubu.es

Universidad de Burgos, España

Resumen

El objeto de la investigación es establecer el perfil del alumnado que está cursando estudios dentro del EEES en relación a las expectativas hacia su evaluación, destacando la dimensión autoconcepto – autoexpectativa, tanto futura como actual. La autoexpectativa nos muestra porcentajes positivos superiores en las categorías más altas, cuestionándonos si es posible que existan diferencias en función del género. A nivel metodológico, se ha construido el cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI], contando con 40 ítems, siendo 13 ítems de carácter demográfico e identificativo, 26 ítems ajustándose a escala tipo Likert y el ítem 40 de respuesta libre, para observaciones y sugerencias. Asimismo, se ha realizado la fiabilidad, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.827, y para la validez, se realiza análisis factorial y juicio de expertos. Se ha aplicado a 592 alumnos, 109 hombres [18.4%] y 483 mujeres [81.6%] de 1^o y 2^o de los Grados de Pedagogía, Educación Social, Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil de la Universidad de Burgos. Los resultados del cuestionario nos ha permitido estimar que sí hay diferencias atendiendo a diferentes variables, entre ellas el sexo, en relación con la autoexpectativa futura y actual, en la medida que se ha considerado cada uno de los ítems de esta dimensión que están relacionados con estudiar mucho, tener mejor rendimiento que los amigos, recibir la felicitación de amigos y familia y estudiar según profesor. A modo de conclusión, es importante continuar con la medición de las expectativas, en todos los cursos, para corroborar los datos obtenidos hasta el momento y realizar inferencias a la población universitaria.

Abstract

The object of the investigation is to establish the profile of the students who are studying in the EHEA in relation to the expectations of their evaluation, emphasizing the dimension self-concept and self-expectative, both future and current. The self-expectation shows higher positive percentages in the highest categories, questioning ourselves whether there may be differences depending on the gender. At the methodological level, the questionnaire "University Expectations" [EXPUNI] has been constructed with 40 items, including 13 items of demographic and identification purposes, 26 items adjusted to a Likert scale and the 40 item of free response for comments and suggestions. Additionally, the reliability has been tested, obtaining a Cronbach alpha of 0.827 and for the validity a factor analysis and expert judgment has been performed. A study from the University of Burgos conducted with 592 students, 109 men [18.4 %] and 483 women [81.6 %] of 1st and 2nd year of the following grades: Education, Social Education, Master of Elementary Education and Early Childhood Education. The results of the questionnaire allowed us to estimate that there are differences according to different variables, including gender, in connection with future and current self-expectation, inasmuch as each of the items in this dimension has been considered, which are linked to studying hard, having a better performance than friends, receiving congratulations from friends and family and studying depending of the teacher. By way of conclusion, it is important to continue with the measurement of the expectations in all courses, in order to corroborate data obtained so far and make inferences to the University population.

Palabras clave

Autoexpectativas; Autoconcepto; Evaluación; Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Keywords

Self-expectations; Self-concept; Evaluation; European Higher Education Area (EHEA)

1. Introducción

Con la implantación de los Grados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se ha producido un importante cambio en cuanto a la metodología a desarrollar en nuestras aulas, al tiempo que el alumnado se siente más protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica en mayor control en cuanto a las expectativas que el alumnado quiere alcanzar, por lo que el objeto de estudio está relacionado con las autoexpectativas. A este respecto, Rosenthal y Rubin (1978) ya estudiaron la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras, lo que comúnmente se conoce como efecto *Pígmalión* o *profecía de autocumplimiento* (autorrealización, proveniente del término en inglés *self-fulfilling prophecy*). En el marco del entendimiento de que nosotros somos quienes creamos nuestra propia *Profecía Autocumplida*, que es un concepto utilizado en psicología, ya fue contemplado por el sociólogo Robert Merton en 1943. El estudio de Eden (1990) pone de manifiesto que el efecto *Pygmalión* requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución.

Así pues, las expectativas que cada uno tenemos de nosotros mismos ha sido y es un tema objeto de numerosos estudios, sobre todo a partir del siglo XX. Por ello, en esta ocasión, resulta sumamente interesante valorar las autoexpectativas de nuestro alumnado en los primeros cursos de los Grados para, en la medida de lo posible, adaptar nuestra forma de enseñar y también, comprender su actitud hacia el aprendizaje, haciendo una valoración de los resultados en función del sexo. Para ello nos centramos, sobre todo, en cuatro ítems del cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] que mejor predicen el grado de autoexpectativas respecto a la evaluación de las distintas materias.

Nuestra investigación pretende ampliarse en lo sucesivo a los cursos de 3º y 4º de Grado en las distintas titulaciones de Educación en nuestra Facultad, con el objeto de analizar la posible evolución que puede derivarse en cuanto a las autoexpectativas a lo largo de los cuatro cursos que componen el Grado.

2. El concepto de “expectativa” a lo largo de los distintos estudios

En 1932 Tolman construye una teoría del aprendizaje en que la expectativa es considerada como un término teórico; posteriormente en 1959, destaca que el aprendizaje consiste en la adquisición de información (expectativas) concernientes a los resultados de varias respuestas, de modo que dichos resultados deben ser comprendidos en términos de confirmación o negación de expectativas y no como un refuerzo automático entre estímulo y respuesta.

En las teorías del Aprendizaje Social de Rotter (1954), Mischel (1973) y Bandura (1977), el concepto expectativa tiene un papel fundamental, demostrando el valor heurístico o global, cuando se aplica a la conducta humana. En concreto, en 1982, Rotter desarrolla una teoría sistemática de la conducta humana utilizando el constructo expectativa, si bien desde 1954, concede especial importancia a las expectativas de control (*locus of control*) y a la confianza interpersonal (IPT) que define como “*la expectativa que abriga un individuo o grupo, de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos*” (Rotter, 1977: 444) y, así mismo, “*las expectativas de cada situación no sólo están determinadas por las experiencias particulares de ésta, sino también, en un grado variable, por las experiencias de otras situaciones que el individuo considera similares*” (Rotter, 1982: 304). Los estudios sobre el constructo *locus of control*, distinguen entre: 1) expectativa generalizada, que se forman a través de la experiencia en distintas circunstancias y desempeñan un papel importante en la predicción de conductas en nuevas situaciones, y 2) expectativas específicas que se refieren a situaciones y comportamientos muy concretos y junto a los correspondientes valores de refuerzo, son las que determinan el potencial de conducta.

Por su parte, los distintos estudios de Bandura (1977, 1982, 1987) distinguen entre: expectativas de logro, cuando se refiere a una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado y que implican un

juicio sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución; y por otro lado, expectativas de acción-resultado, referidas a la convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado, teniendo en cuenta las consecuencias que con bastante posibilidad producirá dicha ejecución.

Ros *et al.* (1989: 24) aluden a Rogers (1982) quien expresa que “*las expectativas son un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo*” Por tanto, para que exista una expectativa, es necesario que haya una creencia firme y estable que nos permita hacer predicciones con cierto grado de precisión.

Por otra parte, el término *efecto de expectativa*, definido por primera vez por Merton (1967) en su obra *The self-fulfilling prophecy*, como una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa, contrasta con el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) en el que el proceso por el que la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado, se convierte en lo que denominaron *efecto de expectativa*. La diferencia entre ambas definiciones radica en que mientras Merton (1967) habla de predicciones falsas o verdaderas, Rosenthal y Jacobson (1968) se limita a señalar su precisión. Investigaciones realizadas, a partir de estos estudios, han identificado dos tipos de efectos sobre el comportamiento del alumnado:

- El primer efecto, el de la *profecía autocumplida*, sesgo del profesor o también llamado *efecto fuerte* de la expectativa. Si las expectativas, basadas en inferencias relevantes (falsas o verdaderas), están asociadas a creencias falsas en la mente del profesor, pueden influir, a través de su comportamiento con el alumnado en la obtención de los resultados que se predicen.
- El segundo tipo de efectos para Cooper y Good (1983) es el *efecto débil*, que implica una predicción firme y estable de ciertos comportamientos, por ejemplo, cuando el profesorado responde a su alumnado según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor. En este caso, la atención está, en la capacidad y rendimiento del alumnado.

Uno de los primeros estudios realizados en una universidad británica, fue el de Hill (1995). Estudió longitudinalmente las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen hacia los diferentes servicios universitarios. Las preguntas se centraban en dos grupos de factores: académicos (que incluyen la calidad de la enseñanza, el contenido del curso, los métodos de enseñanza y el feedback) y factores no académicos. Las conclusiones revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo, en los factores académicos, considerando que se forman antes de llegar a la Universidad. Por su parte, en una Universidad Australiana, Darlaston-Jones *et al.* (2003) preguntaron, a través del cuestionario SERVQUAL, sobre aspectos relacionados con el profesorado y el personal de administración y servicios. El estudio muestra diferencias entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales, que se deben a una visión no realista de la vida en las universidades por parte de los estudiantes y que sus expectativas se anticipan o impiden que se den determinadas características. En esta línea, la Universidad del Reino Unido y de la India, se unen en la investigación de Narasimhan (1997) que desarrolló un estudio específico de la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. A partir del SERVQUAL, diseñó un inventario de la situación de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y otra versión para el alumnado. El autor concluye que existen diferencias dependiendo del lugar y de las asignaturas, pero que no es posible identificar las razones de dichas diferencias.

Stevenson (1997) de la Universidad de Leicester y Sander de la Universidad de Cardiff, ambas británicas, estudiaron las expectativas de universitarios desde el ámbito de la psicología y la educación. Desarrollaron un marco teórico que se caracteriza por:

- La interacción de las teorías del procesamiento de la información.

- La profecía de autocumplimiento.
- La teoría de la calidad del servicio (Sander *et al.* 2000).

Para ello, establecieron el modelo *Expectations Led Planned Organisation*, ELPO, construido para diseñar programas de enseñanza-aprendizaje usando las expectativas de los estudiantes, que pretende que el profesorado considere las expectativas del alumnado antes de comenzar el curso y negocie con ellos los métodos de enseñanza- aprendizaje óptimos Stevenson *et al.* (1997). El modelo promovió la construcción de un instrumento que permitiera recoger la información necesaria de manera rápida y fácil, para ello desarrollaron el cuestionario *University Students' Expectations of Teaching*, USET (Sander *et al.* 2000), utilizando el cuestionario USET demostraron la importancia de las expectativas y preferencias de los métodos de enseñanza del alumnado que comienza su carrera universitaria. Esta información ha de ser valiosa para las Universidades por dos razones:

- Los nuevos estudiantes pueden tener expectativas no realistas o inadecuadas de cómo podría ser impartido su curso, por lo que es apropiado dirigir estas expectativas hacia términos más adecuados y realistas.
- El profesorado podría usar las expectativas y preferencias de la muestra estudiada, para proporcionar un servicio educativo que sea eficaz y grato para estos estudiantes.

De la Fuente y colaboradores (2004a) han estudiado las diferencias entre las expectativas de enseñanza de los estudiantes de dos países de la Unión Europea: Universidades de Leics, Lough y University of Wales Institute en Cardiff (UWIC) del Reino Unido y Universidades de Almería y Granada por parte de España, utilizando el cuestionario USET en las versiones inglesa y castellana. Los resultados que se obtuvieron se centran en que:

- Las preferencias o expectativas de los estudiantes difieren en la gran mayoría de los ítems según la nacionalidad del alumnado (españoles o británicos) y la Universidad a la que pertenecen.
- Los resultados muestran diferencias según la titulación (de tres y cinco años); sin embargo, al agrupar a los participantes por este criterio se encuentran más diferencias significativas en la enseñanza deseada y las preferencias de evaluación que en el resto.
- Las diferencias estadísticamente significativas según el curso (primero o cuarto) son menores que cuando se consideran la universidad y la nacionalidad,
- Hay bastantes diferencias en cuanto a las preferencias de las cualidades del profesorado.

Por otro lado, hay otras investigaciones que no parten desde la teoría de la calidad del servicio y cuyos resultados difieren en diversos aspectos de la enseñanza universitaria, en lo que se refiere a metodología de evaluación, características y rol del profesorado, etc. McDowell y McDowell (1986) señalan el sexo como variable que influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado. Encontraron que las alumnas puntuaban significativamente más en la dimensión de amabilidad que los alumnos, y en todas las dimensiones las mujeres esperaban más que los hombres. Ellas esperan que el profesorado sea atento, se dirija con mayor sensibilidad, se interese por el alumnado y establezca relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes; aunque apenas mostraron diferencias significativas según el sexo del profesorado. Los alumnos esperan un estilo comunicativo más espectacular, esperan ser criticados negativamente y que los docentes sean impersonales y distantes. Los alumnos establecen más diferencias significativas entre profesoras y profesores (McDowell y McDowell, 1986). Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman (1994), también, encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes, según su sexo. Concluyeron que las alumnas eran más sensibles a las características personales del profesorado y los alumnos más sensibles al conocimiento y al sentido del humor del profesorado. Sin embargo, en el estudio de Miles y Gonsalves (2003) no se encuentran diferencias significativas en las expectativas, según el sexo del alumnado y manifiestan la importancia y necesidad de seguir analizando la influencia de esta variable.

Investigaciones recientes, como la de Pichardo, García-Berben, de la Fuente y Justicia (2007), concluyen que los estudiantes al ingresar a las universidades entran con diferentes expectativas respecto al tipo de educación y al futuro laboral que tendrán. Las expectativas, diferentes de las de otras generaciones, muchas veces no son realistas, puesto que los motivos de ingreso a las instituciones son diferentes que los de sus antecesores. Podemos destacar que la vocación para ejercer un trabajo relacionado con los estudios, era una motivación permanente en estudiantes de anteriores décadas, que se interesaban por conseguir mejor preparación y, por lo tanto, las asignaturas que estaban más relacionadas con la carrera que estaban cursando pasaban a ser favoritas. Cuando un estudiante finaliza los estudios de secundaria tiene una idea muy idealizada de lo que le supone finalizar los estudios universitarios; en relación a las metas, objetivos y competencias conseguidas. Todo esto le lleva a enfrentarse, desde el desconocimiento a un mundo laboral cambiante y, en algunos casos, precario.

Por su parte, el estudio de Suriá *et al.* (2012) realizado en la Universidad de Alicante, afirman que al investigar la motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria, encontraron que la mayoría consideran la necesidad de continuar estudiando después de finalizar la titulación universitaria, para poder acceder a un puesto de trabajo. A modo de resumen concluyen que los estudiantes consideran que la formación universitaria no les aporta mucho pero entienden que es necesario tener la titulación y la preparación para poder acceder a un puesto de trabajo bien remunerado.

De todo lo anteriormente expuesto señalamos que:

- El alumnado universitario, en relación al tipo de expectativas, prefiere tomar un papel activo en su aprendizaje, si se atienden las expectativas de los métodos de enseñanza y de evaluación.
- Respecto al mantenimiento o estabilidad de las expectativas a través del tiempo, Hill (1995) defiende que son estables con el tiempo y se forman en etapas anteriores a los Estudios Superiores; mientras que Bouilding, Kalra, Stelin y Zeithaml (1993) y Licata y Maxham (1999) argumentan que se modifican tras la experiencia universitaria. Ambos puntos de vista pueden ser complementarios de tal manera que las expectativas se formen antes de iniciar los estudios universitarios y que una vez iniciados y a través de la experiencia se puedan modificar.
- De la Fuente *et al.* (2004b), Miles y Gonsalves (2003), Narasimhan (1997) predicen una gran influencia de las características contextuales e individuales, si bien no hay suficientes investigaciones que nos permitan concretar.
- Las expectativas en ocasiones no son realistas, lo que confirma la profecía de autocumplimiento, esto es declarado, tras sus respectivas investigaciones, por Chonko *et al.* (2002), de la Fuente *et al.* (2004), Hill, (1995), Krallman y Holcomb, (1997) y Sander *et al.* (2000). Este último autor nos propone con el modelo ELPO dirigir y modificar las expectativas no realistas o inapropiadas de la enseñanza universitaria, para utilizarlas como información valiosa y, por lo tanto, la labor educativa sea eficaz y grata para los estudiantes.
- García-Ramírez (2012: 28) comenta que *cuando una persona nos cuenta algo, significa que tiene importancia para ella. El demostrarle que se le está escuchando con atención fomenta la interacción comunicativa y la relación interpersonal.*
- Los estudios e investigaciones sobre las expectativas y percepciones se están gestionando. Todos los resultados y conclusiones indican la importancia de las expectativas hacia la satisfacción del alumnado, así como la mejora de la calidad de la universidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Presentación y método de la investigación realizada

Se ha construido el cuestionario Expectativas en la Universidad [EXPUNI] que cuenta con 40 ítems, siendo 13 ítems de carácter demográfico e identificativo: sexo, edad, curso, nivel de estudios de los padres y hermanos, simultaneidad con trabajo, beca, etc.; 26 ítems ajustándose

a escala tipo Likert con 5 posibles respuestas [1= “totalmente de desacuerdo”; 2= “en desacuerdo”; 3= indiferente; 4= “de acuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”], y el ítem 40 de respuesta libre, para observaciones y sugerencias. La fiabilidad de dicho cuestionario nos proporciona un alfa de Cronbrach $\alpha = 0.827$ y, para la validez se realiza análisis factorial (validez de constructo) y juicio de expertos (validez de contenido).

En el momento de aplicar el cuestionario están matriculados en los Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil un total de 853 alumnos en los dos primeros cursos; de ellos contestaron 592, por lo que podemos considerar la muestra representativa ya que se precisan 516, estableciéndose un nivel de confianza del 95% y un error de estimación de 0.03. Destacar que cuando un alumno/a deja un ítem sin contestar se establece la puntuación 0= NS/NC.

Las variables relacionadas con la dimensión autoconcepto – autoexpectativa, tanto futura como actual está representada por los ítems: [14, 27, 36, 39], se relaciona con la forma y cantidad de estudio y con el ámbito familiar y de amigos, pues se espera mayores resultados y la felicitación de la familia. Implícitamente está la consideración de ajustarse al tipo de docente, y así mismo de esperar que a mayor estudio mejores resultados, que serán mejor que los del grupo de amigos. Por tanto, los ítems que son objeto de análisis en esta ocasión son:

- Ítem 14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.
- Ítem 27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.
- Ítem 36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.
- Ítem 39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

Se aplicó el cuestionario al alumnado de los Grados una vez que finalizó el primer semestre del curso 2012/2013, en concreto en el mes de marzo, con objeto de que todos los alumnos/as matriculados tuvieran los resultados de las materias correspondientes a dicho semestre y que, para algunos, era su primera experiencia en evaluación universitaria.

Metodológicamente para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences*, 19 [SPSS] que nos ha permitido realizar dicho estudio descriptivo, analizando las consiguientes variables, diferenciando según género el alumnado.

3.1. Análisis de los resultados obtenidos

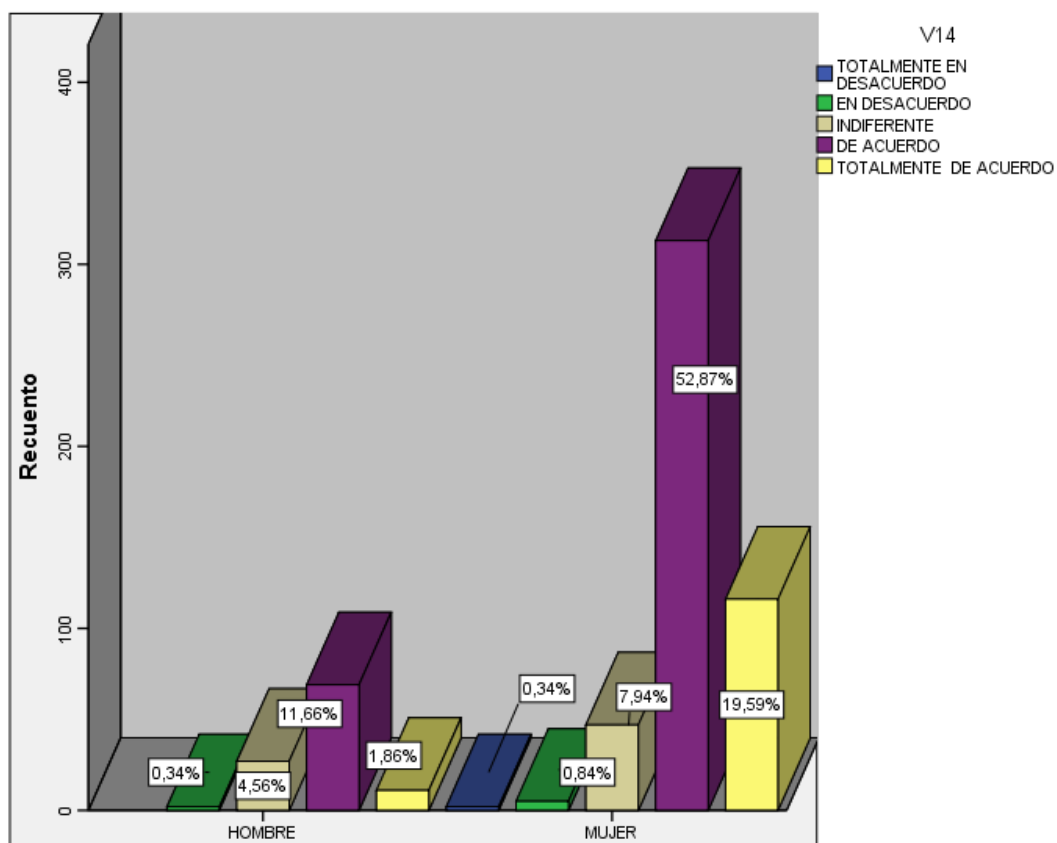
Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) el 54.3% del total de estudiantes que están cursando estudios universitarios, son mujeres, su presencia es mayoritaria en todos los niveles de formación universitaria. La proporción de mujeres se incrementa entre los titulados universitarios hasta situarse en el 59.1% de media. El 61.1% de estas mujeres estudian alguna titulación del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas. La idea generalizada es que son más las mujeres que acceden a la educación universitaria que los hombres, si consideramos los datos aportados por el Gobierno, la diferencia en porcentaje es del 22% aproximadamente. Las mujeres obtienen tasas de rendimiento más elevadas que los hombres en todas las disciplinas y en todos los niveles.

Michavilla et at. (2013:20) nos expone que dentro de los estudiantes de nuevo ingreso, es el 45.1% de hombres y el 53.6% de las mujeres realizan estudios universitarios, quedando un 1.4% sin identificar en los datos globales del curso 2010/11 y comentan que *analizados los datos por ramas de enseñanza, se observa una mayoría femenina en cuatro de las cinco agrupaciones existentes. Tan sólo en la rama de Ingeniería y Arquitectura los hombres tienen una presencia mayoritaria, muy acusada, por otro lado; tendencia inversa la que se aprecia en la rama de Ciencias de la Salud, donde la presencia de mujeres alcanza casi las tres cuartas partes del total de los alumnos de nuevo ingreso.*

Los subconstructos autoexpectativa y autoconcepto han estado representados por diversos ítems dentro de cuestionario y vamos a matizar aspectos globales. En lo relacionado con la autoexpectativa y el autoconcepto, los ítems que la representan son: V14 [estudio mucho] 86.4%; V27 [mejores que los amigos] 25.4%; V36 [estudio según profesor] 59.3% y V39 [felicitación de amigos y familia] 78.4%.

La media de las puntuaciones porcentuales está próxima al 62.4%, de las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que confirma la hipótesis enunciada, si bien es importante destacar el bajo porcentaje que los alumnos muestran ante esperar sacar mejores notas que sus amigos, siendo la categoría “indiferente” la que aporta mayores valores porcentuales 60.6%. Por otra parte, los resultados que hacen comparación entre amigos, por una parte, rompen con la idea de la alta competitividad que se percibe en las aulas, por otra, es posible que se produzca entre compañeros o que los amigos no realizan estudios en la misma Facultad e incluso Universidad.

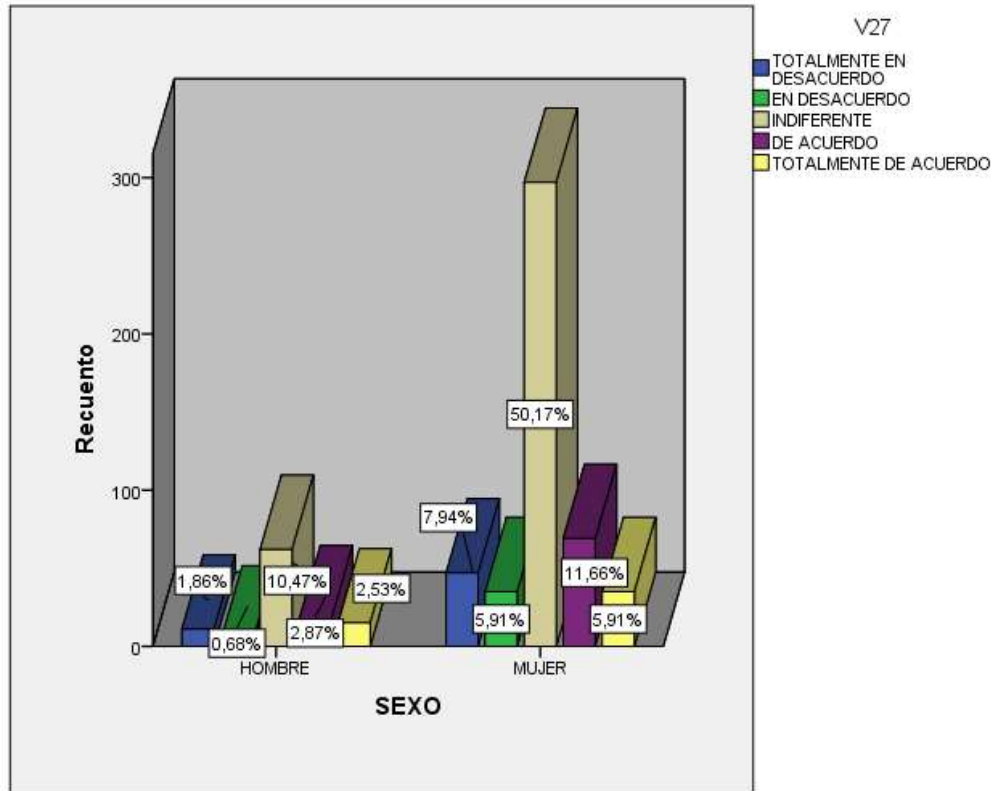
Analizados los datos obtenidos, exponemos a continuación los resultados más destacados. Primeramente, como se puede observar en la gráfica 1, el 13.6% de los alumnos esperan tener buenos resultados de evaluación por lo que estudian mucho. Esto es el 63.59% del total de los hombres que dan respuestas [de acuerdo] y el 64.83% del total de las mujeres. En la categoría [totalmente de acuerdo], las alumnas aportan el 24.02%, mientras que los hombres es el 10.33%. Es interesante observar la categoría [indiferente] puesto que es el 25% de los hombres frente al 9.7% de las alumnas quienes se decantan por esta respuesta. La diferencia es del 15.3% en favor de los hombres.



Gráfica 1. V14: Espero tener buenos resultados de evaluación, por lo que estudio mucho.

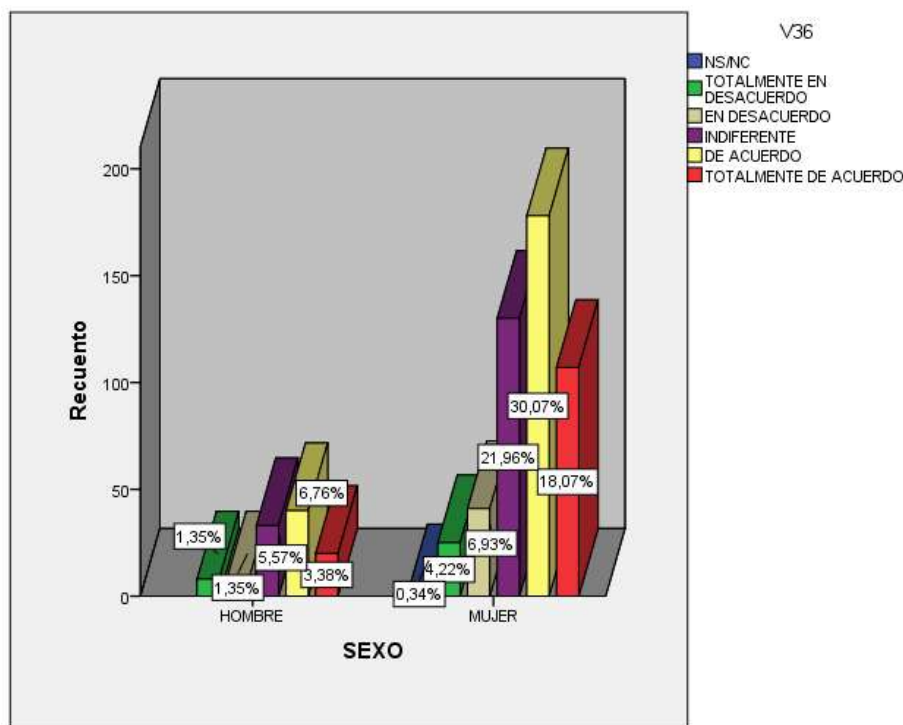
Por su parte en la gráfica 2 se muestran los resultados relacionados con el ítem 27 en el que se pregunta si espera sacar mejores notas que los amigos, es el 60.7% los que estiman indiferencia [50.2% y 10.5%]. Estos porcentajes se traducen en el 57.06% de los alumnos y el

61.52% de las alumnas, lo que nos muestra una diferencia de 4.46% en favor de las mujeres. En relación a las categorías [de acuerdo y totalmente de acuerdo], el 29.35% de las mujeres frente al 21.57% de los hombres, dan sus respuestas, siendo un 7.78% la diferencia porcentual en dirección femenina.



Gráfica 2. V27: Espero sacar mejores notas que mis amigos.

Al cuestionar a los estudiantes sobre la forma de estudiar y la manera de evaluar de cada profesor, datos que se pueden observar en la gráfica 3, el 58.3% dan sus respuestas en las categorías [de acuerdo y totalmente de acuerdo], que se distribuyen en el 55.44% de las mujeres y el 59.01% de los alumnos. El 3.57% es la diferencia en relación al género y que se inclina hacia los hombres.



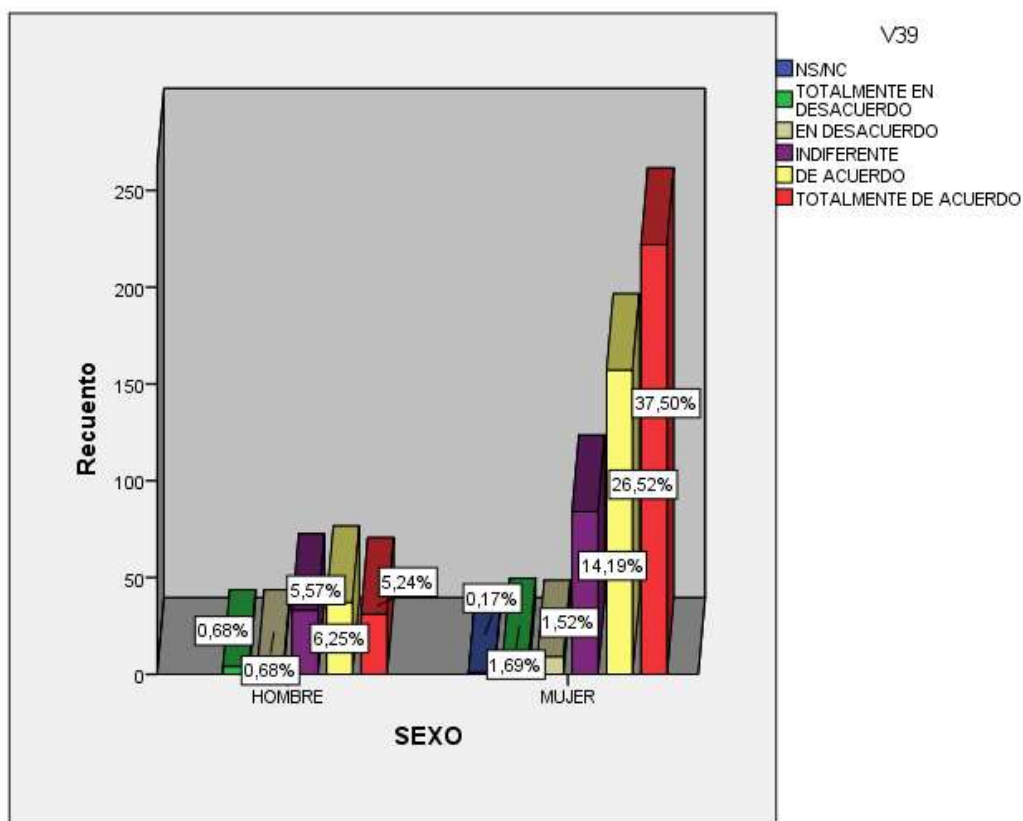
Gráfica 3. V36: Para tener el mejor resultado en los exámenes estudio según la manera de evaluar de cada profesor.

En la tabla 1 y gráfica 4 encontramos los resultados de considerar la felicitación de la familia y amigos, ante los buenos resultados. En el caso de las alumnas es el 37.5% de total de los encuestados [42.7%] las que están “totalmente de acuerdo”, lo que implica un 45.96% relativo y, en el caso de los estudiantes hombres, es el 28.26%. La categoría que aporta mayor porcentaje, en el caso de estudiantes varones, es la de “de acuerdo”, con un 6.2% del total y un 33.7% relativo. También hemos de destacar el 19.8% de alumnos que han estimado indiferencia en dicho ítem, siendo los porcentajes relativos del 30.43% para estudiantes varones, mientras que es el 17.40% de las alumnas. Lo que nos muestra una diferencia significativa en la indiferencia por parte de los hombres.

Tabla 1: V39.

SEXO		V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.							Total
		NS/NC	TD	D	I	A	TA		
SEXO	HOMBRE	Recuento	4	4	33	37	31	109	
		% del total		0,7%	0,7%	5,6%	6,2%	5,2%	18,4%
	MUJER	Recuento	1	10	9	84	157	222	483
		% del total	0,2%	1,7%	1,5%	14,2%	26,5%	37,5%	81,6%
Total		Recuento	1	14	13	117	194	253	592
		% del total	0,2%	2,4%	2,2%	19,8%	32,8%	42,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia



Gráfica 4: V39: Espero la felicitación de mi familia y mis amigos ante los buenos resultados obtenidos.

3.2. Conclusiones finales

Podemos decir que, en términos generales, se observan diferencias, como aparece en los resultados, en lo relativo a las autoexpectativas que se hacen hacia el éxito en los exámenes y la variable género (sexo). A este respecto se constata que el porcentaje mayor se ubica en las categorías de respuesta 4= “de acuerdo” y 5= “totalmente de acuerdo”, los ítems relativos a sacar mejores notas que los amigos y a estudiar según evalúa el profesor. Las expectativas de los buenos resultados, asociados al hecho de estudiar, demuestra que más de la mitad de las alumnas están de acuerdo [52.9%] frente al 11.7% de los alumnos. Lo cual no deja de ser una diferencia muy significativa. También, es significativa la diferencia en cuanto a que se estudia según la manera de evaluar de cada profesor, siendo el porcentaje mayor en las alumnas que están de acuerdo con dicha apreciación.

En lo que respecta al deseo de sacar mejores notas que los amigos se aprecia una diferencia tanto en alumnos como en alumnas.

Por último, el reconocimiento por parte de la familia y amigos ante los buenos resultados, es más esperado por las alumnas y eso que un alto porcentaje se ha mostrado indiferente ante el deseo de sacar mejores notas que sus amigos.

A simple vista podemos concluir que las alumnas están más de acuerdo que los alumnos, en que el sacar buenas notas depende del tiempo que se dedique al estudio y de la manera en que el profesor evalúa, buscando en cualquier caso, el reconocimiento por las personas próximas.

La categoría “indiferente” nos aporta diferencias [15.3%] en la dirección masculina, en cuanto a estudiar mucho para sacar buenos resultados, así mismo los estudiantes varones presentan

mayor indiferencia que las alumnas, con una diferencia del 13.3%, cuando se cuestiona por la felicitación de familia y amigos ante los buenos resultados obtenidos.

Por otra parte, el reducido número de ítems para un constructo tan complejo, así como el haber realizado sólo comparaciones entre dos cursos, nos hace ser conscientes de las limitaciones, pero sin embargo, estimamos oportuno dar a conocer los datos porque, al fin y el cabo, es el reflejo de una realidad concreta, y puede ser el anticipo de resultados posteriores.

Nos unimos a las apreciaciones de Alonso y Palomares (2013:163) ante este panorama, necesitamos personas y profesionales, tutores EEES (TEEES), formados y convencidos de superar los rasgos que nos configuran como seres de este siglo (incertidumbre, complejidad y antagonismo) y de procesos educativos (vivos, críticos, transformadores, solidarios, creativos) que puedan aportar formas diversas de abordaje, como impulsoras de la continuidad en la investigación.

Crisol (2011: 85) hace referencia a la necesidad de un nuevo perfil de estudiante universitario en el que se fusionen competencias de índole más tradicional con otras nuevas, como NNNTT, hábitos de comunicación, etc.: *"Now it is generating a new university student profile, which it is characterized by: having a close knowledge of technologies, use of new communication habits, and interest in new forms of education and self-learning, developing new skills, and so on"*.

En estos momentos, se está continuando con la medición de las atribuciones, intentando lograr un estudio de todos los cursos, ya que en el curso 2013/2014 en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos se implantarán todos los Grados completos, y nuestra intención es continuar con la investigación, analizando y comparando las distintas variables recogidas en los ítems. Una primera impresión, a la vista de los datos previos que estamos recogiendo, nos induce a pensar que realmente las expectativas de nuestros estudiantes sí han ido variando a lo largo de los años como universitarios, lo importante es delimitar el grado de significatividad y las posibles variaciones función del sexo, y a este respecto todavía es pronto para hacer valoraciones debidamente justificadas.

4. Referencias bibliográficas

- Alonso, S. & Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 160 – 168.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.
- Boulding, W., Kalra, A., Stelin, R. & Zeithaml, V.A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions. *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. & Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77.
- Cooper, H. & Good, T. (1983). *Pycmalion grows up: Studies on the expectation communication process*. New York. Lognntan.
- Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, pp. 84 – 91.
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. & Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. & Pichardo, M. C. (2004a). Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios. *VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica*, Málaga, España.

- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. & Pichardo, M. C. (2004b). Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería, España.
- Eden, D. (1990). *Pygmalion in Management: Productivity as a Self-fulfilling Prophecy*. Lexington, Mass.
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 25 – 36.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3.
- Krallman, D. & Holcomb, T. (1997). First-year student expectations: Pre-and post-orientation. *ERIC ED*, 411731.
- Licata, J. W. y Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 69-91
- McDowell, E. E. & McDowell, C. E. (1986). A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors. *Annual Meeting of the International Communication Association*. Chicago.
- Merton, R.K. (1967). *The self-fulfilling prophecy* en Mizruchi. E. (Ed) *Substance of Sociology*. New York Appleton-Century.
- Michavilla, F. et al (2013). *La Universidad Española en cifras 2012*. CRUE
- Miles, W. M. & Gonsalves, S. (2003). What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80,252-283.
- Narasimhan, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, 5 (3), 121-125.
- Pichardo, M. García-Berben, A. De la Fuente, J. & Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 9.
- Rogers, C. (1982). *A Social of Psychology of schooling*. Routledge. Kegan Paul. Trad. Psicología Social de la Enseñanza. Madrid, Visor, 1.987.
- Ros, M. et al. (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. CIDE. Madrid.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978) Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 377-416.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula: las expectativas de los maestros e intelectuales de los alumnos desarrollo*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1977). *Social Learning Theory of personality*. En W. S. Sahakian (Ed.), *Psychology of Personality: Readings in theory*, pp. 78-97. Chicago. Rand McNally College Publishing Company.
- Rotter, J. B. (1982). *Social learning theory*. En N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology*, pp. 241-260. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3).
- Smith, S., Medendorp, C. L., Ranck, S., Morison, K. & Kopfman, J. (1994). The prototypical features of the ideal professor from the female and male undergraduate perspective: the role of verbal and nonverbal communication. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5.
- Stevenson, K. y Sander, P. & Naylor, P. (1997). ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning*, 12.
- Suriá Martínez, R. et al. (2012). *Motivación y expectativas de los estudiantes universitarios sobre su carrera universitaria*. Universidad del Valle de México Campus Tlalpan.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York. Century.