

Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario

Expectation, satisfaction and academic achievement in university students

Javier Pérez Padilla

Universidad de Huelva

Resumen

Los estudios realizados hasta la fecha subrayan la influencia que las expectativas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se pretende analizar la influencia de las expectativas del alumnado en la satisfacción y el rendimiento académico. Así, al inicio del curso el alumnado cumplimentó el Cuestionario de Expectativas. Al finalizar el cuatrimestre y tras realizar el examen de la asignatura, los participantes cumplimentaron la Escala de cumplimiento de expectativas. De acuerdo a los resultados, el cumplimiento de las expectativas estudiadas supuso el 36% de la varianza explicada de la dimensión de satisfacción y el 12% del rendimiento académico del grupo de alumnos. Tras este análisis, se explora de cualitativamente las expectativas mostradas a principios de curso para realizar modificaciones curriculares. Por tanto, analizar las expectativas del alumnado permite al profesor diseñar propuestas curriculares, repercutiendo así de manera significativa en el rendimiento del estudiante y su satisfacción con la asignatura.

Palabras clave: expectativas; satisfacción; rendimiento académico; rendimiento inmediato.

Abstract

The influence that expectations have in the teaching-learning process is a key dimension to consider. The aim of this study was to analyze the influence of the student's course expectative in their satisfaction and academic achievement. The Students Expectations Questionnaire was administrated at the beginning of the course to 62 students. At the end of the semester and after taking the course exam, participants also completed the Scale Fulfillment of Expectations. According to the results, both regression analyses reveal that the fulfilled expectation explains the 36% and 12% of the satisfaction and academic achievement variances. Once this influence was examined, the expectative about the course were analyzed through qualitative methods, which denote the need for curriculums modifications. Analyze student expectations may allow the university teacher to design curriculum proposals that impact significantly and favorably on student performance and satisfaction with the course.

Keywords: expectative; satisfaction; academic achievement; student performance.

Desde la década de los 60 se ha producido un incremento en el número de investigaciones que tratan de examinar cómo diferentes dimensiones cognitivas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios subrayan la importancia que variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales tienen en este proceso, y la necesidad de analizar la relación que estas dimensiones tienen con el aprendizaje y el rendimiento. Concretamente, el análisis de las expectativas es ya un tópico clásico en la Psicología, especialmente desde la aparición de la psicología cognitiva, y ha derivado en un elevado número de estudios realizados en una gran diversidad de contextos.

Aunque los primeros planteamientos del término de expectativa fueron realizados por Edward Tolman y Kurt Lewin (Peralta, 2006), su conceptualización no ha dejado de crecer conforme se han ampliado sus ámbitos de aplicación. Así, Escoriza (1985) define las expectativas como la anticipación de un evento o consecuencia futura, tanto en el ámbito personal como social, mientras que Ros (1985) las conceptualiza como creencias generalizadas que se tienen acerca del un objeto social, añadiendo el término deseo a su conceptualización. Por otra parte, Bandura (1977) incluye en su definición la probabilidad de alcanzar una meta concreta basándose

en la experiencia personal, añadiendo los términos expectativas de resultados y expectativas de eficacia como dimensiones claves para el análisis de las expectativas. Por su parte, Oliver (1980) asocia el término de expectativa con la satisfacción del producto o servicio presentado, aludiendo a que la predicción de lo que se espera puede estar más relacionada con la satisfacción final del usuario en comparación con la percepción que éste tenga del producto en sí mismo. Es por ello que las expectativas pueden ser analizadas tanto desde el punto de vista de la evaluación de las metas personales como acerca de acontecimientos ajenos a la persona.

Como se ha comentado más arriba, el estudio de las cogniciones y, más concretamente, de las expectativas, se ha desarrollado en diferentes entornos, desde el clínico al empresarial. Uno de ellos es el ámbito educativo, el cual ha sido contexto de investigación prolífico en estas cuestiones (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Concretamente, el estudio de las expectativas en educación se ha centrado desde sus inicios en el profesorado, y cómo este colectivo puede influir en el alumnado a través de sus cogniciones. La mayoría de las investigaciones realizadas en esta población estuvieron centradas en las profecías de autocumplimiento y en el efecto Pigmalion, es decir, en cómo las expectativas del profesora-

do con respecto a sus alumnos llegan a convertirse en realidad. Debido al importante número de estudios que ha seguido esta línea en el ámbito escolar, se deben tomar precauciones a la hora de aplicar sus resultados en las aulas universitarias. No obstante, y tal como señalan De Juanas y Rodríguez (2004), hasta hace poco no se ha considerado la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado, desarrollándose así un bajo número de investigaciones relacionadas con este tema. Sin embargo, el foco del análisis educativo actual comienza a pasarse del profesorado y sus métodos de enseñanza al estudiante y sus estilos de aprendizaje, tal como indican Berbén, Pichardo y De la Fuente (2007).

Los estudios centrados en las expectativas de los alumnos universitarios han abarcado una multitud de aspectos, dividiéndose estas investigaciones en dos tipos según Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007): las primeras tienen como objetivo conocer qué esperan de la universidad como institución y las segundas evaluar qué expectativas tienen el alumnado acerca de dimensiones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comenzando por el primer grupo, en la literatura internacional y nacional existe un significativo número de estudios centrados en la percepción y expectativas que los alumnos poseen acerca de la universidad (v.g., Kuh, 2007; Pichar-

do et al., 2007; Rodríguez-Gallego, y Ordoñez-Sierra, 2014). Así, Kuh, Gonyea y Williams (2005) analizaron qué variables influían en las expectativas del alumnado indicando que las aspiraciones educativas, la motivación y una actitud positiva pre-existente hacia la universidad fueron las más destacables a la hora de evaluar a la institución. Por otra parte, Kuh (2007) a través de los estudios de la BCSEE, los estudiantes universitarios de primer año esperan estudiar más horas y no tener contacto significativo con sus profesores. En un estudio realizado por Sander, Stevenson, Kingy y Coates (2000), centrado en las expectativas del alumnado de primer año sobre la enseñanza universitaria, se indica que el método de conferencia tradicional es el esperado frente al método de conferencia interactiva, siendo la primera precisamente el método de enseñanza menos deseado por detrás de la dramatización. Tal como indica este mismo autor, las expectativas del alumnado con respecto a su rendimiento, o confianza académica, disminuyen en el primer año de universidad, siendo aquellos estudiantes que tienen unas bajas expectativas de éxito en su primer año los que acusan más esta disminución. Actualmente los estudios centrados en las expectativas del alumnado con respecto a la universidad han adoptado la perspectiva de la Teoría de la Calidad del Servicio

(Sanders, 2005) y el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Zeithaml, Parasuraman, y Berry, 1990; 1993), los cuales señalan que el cumplimiento de las expectativas de los alumnos repercutiría en la evaluación de la calidad que éstos hacen de la institución. Así, y tal como señalan varios autores (Martínez, García, y Quintanal, 2006; Pichardo et al., 2007), el estudio de las evaluaciones subjetivas que los estudiantes de la institución realizan en torno a la misma, ha extendido, de nuevo, la conceptualización de las expectativas en el entorno académico, y ha servido como base para analizar y mejorar los recursos y procesos que demanda el alumnado para su formación.

Con respecto al segundo grupo de investigaciones (v.g., Cuenca y García, 2014; Cortés et al., 2012), aquellas centradas en las expectativas de los estudiantes con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, una de las dimensiones analizadas que han acumulado un mayor número de investigaciones está centrada en las expectativas del alumnado con respecto al docente universitario. En un estudio con estudiantes de grado y postgrado, Villalobos, Melo y Pérez (2010), afirman que los primeros mantenían unas expectativas más bajas con sus docentes frente a los estudiantes de postgrado. Por su parte, Burón (1995) afirma que el profesorado también puede ser sensible a las ex-

pectativas del alumnado reinvirtiéndose la profecía de autocumplimiento tal como se había estudiado clásicamente, modificándose así el comportamiento del docente. Además, en un estudio centrado en el Espacio Europeo de Educación Superior se señalan que las expectativas del alumnado con respecto a su profesor-tutor varía en función del curso en el que se encuentre y que no existe un perfil único demandado por el estudiante (Troyano y García, 2011). De igual manera, el alumnado también realiza expectativas en torno a sus capacidades como estudiantes tal como señalan Pintrich y DeGroot (1990), los cuales indican en su investigación que aquellos aprendices que tienen altas expectativas de éxito usan un mayor número de estrategias cognitivas y metacognitivas, se implican más en la tarea y alcanzan unas más altas metas en comparación con aquellos con bajas expectativas. En nuestro país, son numerosas las investigaciones que confirman la importancia de las expectativas y las actitudes en el logro del estudiante universitario (Barbero, Holgado, Vila, y Chacón, 2007; Cuenca y García, 2014; Martínez, 2010). Por su parte, Martín y Romero (2003) analizaron los tipos de expectativas que, concretamente, influían en el rendimiento académico de los estudiantes que formaron parte de su muestra. Así, las expectativas generalizadas de control de los resultados

académicos futuros y las expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, fueron las dimensiones que predijeron con mayor poder el rendimiento académico del alumnado.

Así pues, existe una gran acumulación de datos en torno a la influencia de las expectativas en el rendimiento y la satisfacción del estudiante en general y el alumno universitario en particular. Sin embargo, aunque los objetos de análisis suelen ser el estudiante en sí, el docente en particular o la universidad como institución, hallamos pocas investigaciones en la literatura científica que se centren en las expectativas que el alumnado posee en cuanto a la materia en sí misma y cómo las expectativas en torno a ella pueden influir en el grado de logro y satisfacción del estudiante. Este análisis aportaría aun más información sobre las expectativas del alumnado universitario y, tal como afirman Keith Stevenson y Paul Sander, las investigaciones de este tipo permitirían acordar con los estudiantes universitarios unos métodos de enseñanza y evaluación más efectivos a la hora de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje (Stevenson, Sander, y Naylor, 1997), por lo que analizar las expectativas del alumnado puede permitir al profesor universitario diseñar propuestas curriculares que repercutan de manera significativa y favorable en el rendimiento del estudiante y su sa-

tisfacción con la asignatura (Balteiro y Campos, 2014).

Por todo lo comentado anteriormente, este trabajo consta de tres objetivos diferenciados: Caracterizar las expectativas del alumnado matriculado acerca de una asignatura optativa del tercer curso del Grado en Trabajo Social, así como evaluar la relación del grado de cumplimiento de expectativas de los alumnos con la satisfacción general con la asignatura y el rendimiento académico y, por último, diseñar una propuesta curricular en función de las expectativas del alumnado en el caso de que se demuestre que las tres dimensiones estudiadas estén relacionadas de una manera relevante.

Método

Participantes

La muestra de este estudio estuvo constituida por un total de 62 alumnos pertenecientes a la asignatura Riesgo y protección del desarrollo psicológico en la familia, impartida en el tercer curso del Grado en Trabajo Social, lo cual supuso el 93.93% del alumnado matriculado. Los participantes tenían en torno a los 23 años ($M = 23.08$, $DT = 5.70$) y la gran mayoría eran mujeres (81.08%) frente a hombres (18.92%). Un bajo porcentaje de los alumnos tra-

bajaban en el momento de la realización del estudio (8.11%) y todos ellos en empleos de baja cualificación. El método de acceso a la carrera utilizado principalmente por estos alumnos fue la realización del Bachiller (81.08%) seguido por un Módulo Formativo de Grado Superior (10.81%) y finalmente por el acceso de Mayores de 25 años (8.11%).

Instrumentos

Con el objetivo de recoger las expectativas del alumnado y el grado de cumplimiento de las mismas, así como el nivel de satisfacción con la asignatura, se construyeron dos instrumentos ad hoc. Si bien a continuación se describen los instrumentos de evaluación, el Cuestionario de expectativas y la Escala de cumplimiento de expectativas se pueden encontrar en las últimas páginas de este trabajo (anexos 1 y 2).

- Cuestionario de expectativas. Este cuestionario consta de seis preguntas en torno a la expectativas de los alumnos acerca de la aportación académica de la asignatura, el impacto de la asignatura en relación con el ejercicio futuro de la profesión, los métodos y técnicas de enseñanza que se desarrollarán a lo largo de la asignatura, así como los recursos didácticos utilizados, los instrumentos de evaluación y las fuentes de información. Un ejemplo de estas cuestiones sería

“¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en cuanto al aprendizaje de tipo académico?”.

Escala de cumplimiento de expectativas. Este cuestionario consta de siete afirmaciones, con los mismos tópicos que la anterior (aportación académica de la asignatura, impacto de la asignatura en relación con el ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, recursos didácticos utilizados, instrumentos de evaluación y fuentes de información), más una afirmación que evaluó el cumplimiento general de las expectativas. Los alumnos debían mostrar su grado de acuerdo con las mismas a través de una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo) con el objetivo de evitar las opiniones intermedias. Un ejemplo de los ítems de los que consta este instrumento es “Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia al aprendizaje académico”. El alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de la escala en la muestra de este estudio fue de 0.86. De manera puntual, se agregó una séptima pregunta con la cual se evaluó el grado de satisfacción con la asignatura en una escala de 1 a 10.

Rendimiento académico. Para evaluar el rendimiento académico del alumnado, se diseñó un examen de 40 afirmaciones verdaderas o falsas de contenido teórico; la prueba de eva-

luación tuvo en cuenta los errores en la respuesta. En este caso, cabe señalar que el rendimiento académico que estamos analizando sería el categorizado por Tejedor y García-Valcárcel (2007), como rendimiento inmediato.

Procedimiento

El estudio se realizó utilizando un tipo de muestro casual o incidental, contando con la colaboración voluntaria del alumnado matriculado en la asignatura Riesgo y protección del desarrollo psicológico en la familia, al cual se le administró a principios del curso, al inicio de la primera clase, el Cuestionario de expectativas del alumnado. Al finalizar el cuatrimestre y tras evaluar su rendimiento académico a través del examen de la asignatura, los participantes cumplimentaron igualmente la Escala de cumplimiento de expectativas.

Resultados

En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos tras analizar los datos recogidos en las entrevistas realizadas con el alumnado. En primer lugar, se caracterizan las expectativas de éstos en referencia a la asignatura, realizando un análisis de tipo cualitativo basado en la coincidencia de expectativas en cada una de las preguntas presentadas. Tras ello, y realizando un análisis de tipo cuanti-

tativo, se presentarán los estadísticos descriptivos referidos al cumplimiento de expectativas y a la satisfacción con la asignatura, estudiando la relación entre los dos constructos. Para finalizar, se estudia el porcentaje de varianza que las expectativas del alumnado explican del rendimiento académico y de la satisfacción de la asignatura.

Caracterización de las expectativas.

Iniciamos la exploración de datos con un análisis de tipo cualitativo en el que se analizaron las ideas y expectativas del alumnado en torno a seis aspectos concretos de la asignatura: aportación académica de la asignatura, ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, tipo de recursos didácticos, instrumentos de evaluación para valorar los conocimientos y fuentes de información.

En el primero de ellos, la aportación académica de la asignatura, la mayoritaria opinión del alumnado, el 40.54% del grupo, se recoge en la siguiente afirmación: “Pienso que esta asignatura me aportará conocimientos para identificar cuáles son las necesidades para un desarrollo óptimo del sistema familiar, pudiendo identificar conductas de riesgo”.

Gran parte de los alumnos señalaron que les interesaba, por tanto, ampliar su conocimiento teórico en torno a las cuestiones relacionadas con las

familias en riesgo. Además, se observó que la idea de aumentar y concretar conocimientos de otras asignaturas anteriores centradas en el desarrollo psicológico del ser humano estaba bastante extendida entre las expectativas del grupo clase.

El segundo de los aspectos estudiados, es decir, las expectativas sobre la aportación de la asignatura al futuro ejercicio profesional, se resumen en tres ideas generales: aplicación de los conocimientos adquiridos, formación en habilidades de intervención con el colectivo familiar y relación de la asignatura con el tipo de población con el que se puede intervenir desde el Trabajo Social.

“Cuando me encuentre con casos de este tipo, tener los conocimientos y las aptitudes necesarias para poder llevar a cabo de manera adecuada la intervención”.

“... en un futuro, vamos a trabajar con familias de forma continua [...] y considero fundamental saber cómo afrontar cada riesgo que pueda surgir en cada familia”.

En cuanto a la tercera de las expectativas estudiadas, métodos y técnicas de enseñanza que esperan se desarrollen a lo largo de la asignatura, el alumnado aportó numerosas ideas acerca de qué esperaban encontrar en las clases: explicaciones teóricas, dinámicas, exposiciones orales, lecturas obligatorias, debates, asistencia

a conferencias, role playing, trabajos grupales, etc. Sin embargo, se observó una mayor preferencia por parte de los alumnos hacia el contenido eminentemente práctico: trabajos con casos reales e interacción con material real.

“A la hora de trabajar una asignatura me parece el método más útil la teoría aplicada a casos prácticos, ya que permite afianzar y ver más claros los conceptos...”.

“Prácticas de casos, a ser posible, lo más acercados a la realidad para poder ver de manera detallada lo que, a pie de calle, me voy a encontrar en un futuro”.

Con respecto a los recursos didácticos que el grupo clase espera les sirva de apoyo para adquirir los conocimientos de la asignatura, de nuevo nos encontramos con una gran coincidencia en las respuestas. El material teórico, las diapositivas y los documentales son nombrados por la mayoría de los alumnos como los recursos didácticos que esperan encontrarse y los que, a la vez, consideran más satisfactorios:

“Los Power Point resultan muy útiles pues te ayudan a estudiar los temas, los vídeos también me resultan bastante útiles”.

“Diapositivas, resúmenes de los temas...”.

Además, indicaron en las respuestas la importancia de la plataforma Moodle para una adecuada adquisición y control de dichos recursos.

“Desde mi punto de vista, todo que demos en clase deben estar en la moodle para el correcto seguimiento de la materia”.

Sobre los instrumentos de evaluación utilizados a la hora de examinar su rendimiento académico, los alumnos indicaron que el examen final y la realización de actividades académicas dirigidas a lo largo del curso son los métodos de evaluación esperados para esta asignatura.

“Conocimientos teóricos a través del examen [...] realización de trabajos grupales”.

Finalmente, cuando se les preguntó acerca de las fuentes de información que esperaban manejar, los alumnos señalaron que los apuntes redactados por el profesor, secciones seleccionadas de manuales y artículos especializados, así como de nuevo las diapositivas utilizadas en clase, eran lo que esperaban encontrar según se desarrolle la asignatura.

“Apuntes y power points del profesor”.

“Partes de libros que nos ayuden, pero que estén disponibles en internet”.

“Artículos que nos aclaren las dudas”.

Como conclusión de este apartado, nos hemos encontrado con una amplia variedad de respuestas que, sin embargo, solían coincidir en los aspectos más básicos: el alumnado indicó expectativas positivas en torno a la

asignatura, esperando una satisfactoria repercusión en su futuro profesional por un lado, y, por otro, una asignatura práctica, con material suficiente a su disposición y con un método clásico de evaluación.

Cumplimiento de las expectativas.

Tras estudiar de manera pormenorizada las expectativas que, de forma global, el alumnado tiene acerca de la aportación académica de la asignatura, a su futuro profesional, los métodos y técnicas de enseñanza, recursos didácticos, instrumentos de evaluación y fuentes de información, nos dispuestos a analizar el cumplimiento de estas expectativas una vez ha finalizado el curso.

De forma general, el alumnado indicó que sus expectativas en referencia a la asignatura se habían cumplido en mayor medida ($M = 8.15$, $DT = 1.09$). Concretamente, como se puede observar en la Tabla 1, y en una escala de uno a seis, las expectativas en relación al aprendizaje académico ($M = 5.20$, $DT = 0.57$) y al futuro profesional ($M = 5.20$, $DT = 0.60$) resultaron ser aquellas que mejores puntuaciones lograron. Por otra parte, y tras realizar una prueba con muestras relacionadas con el estadístico t , las expectativas referidas al instrumento de evaluación fueron las que menos había sido cubiertas en comparación con las restan-

tes subescalas ($p < .05$) y la que más variabilidad de respuesta había conseguido ($M = 4.54$, $DT = 1.03$). Cabe destacar que aun así el grado de satisfacción de las expectativas en torno al instrumento de evaluación se encontró muy próximo al valor máximo de la

escala.

En lo referente a la satisfacción con la asignatura, la media en la respuesta de los alumnos se situó en 8.26 con una baja variabilidad ($DT = 1.11$), situándose este estadístico entre los valores 5 y 10 en la escala.

Tabla 1. Análisis de regresión múltiple: expectativas, rendimiento y satisfacción.

	<i>M (DT)</i>	2	3	4	5	6	7
1.- Aprendizaje académico	5.20 (0.57)	.468***	.571***	.382**	.270**	.327**	.548***
2.- Futuro profesional	5.20 (0.60)	-	.190	-.023	-.094	.013	.272*
3.- Métodos y técnicas	5.05 (0.94)		-	.492***	.439***	.406***	.516***
4.- Recursos didácticos	5.05 (0.72)			-	.394**	.309*	.235
5.- Instrumentos de evaluación	4.54 (1.03)				-	.215	.327*
6.- Fuentes de información	4.97 (0.84)					-	.423***
7.- Satisfacción	8.26 (1.11)						-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Continuamos nuestra exploración de los datos centrándonos en las relaciones entre la satisfacción con la asignatura y los distintos tipos de expectativas explorados. Observamos que todas las escalas, exceptuando la referida a los recursos didácticos empleados ($r = .235$, $p > .05$), correlacionaron positivamente el grado de satisfacción general. En concreto, las expectativas referidas al aprendizaje académico fue la que obtuvo un mayor coeficiente de correlación con esta dimensión ($r = .548$, $p < .001$) seguida de las expectativas en torno a los métodos y técnicas de enseñanza ($r = .516$, $p < .001$), es decir, conforme aumentaba el cumplimiento de las expectativas en estos as-

pectos, igualmente aumentaba la satisfacción con la asignatura. Analizando las correlaciones entre las expectativas del alumnado en torno a la asignatura, se puede indicar que aquellas centradas con el aprendizaje académico guarda relación con todas las expectativas estudiadas, dándose la mayor correlación con los métodos y técnicas de enseñanza ($r = .571$, $p < .001$) y la menor con las expectativas referidas al instrumento de evaluación ($r = .270$, $p < .05$). Con respecto a aquellas centradas en el futuro profesional se observó que no se correlacionó con ninguna, exceptuando con el aprendizaje académico.

Para analizar el papel de las expec-

tativas con respecto a la satisfacción general y al rendimiento académico, medido éste con la calificación obtenida en el examen de la asignatura, se realizaron diversos análisis de regresión múltiple para así explorar los efectos principales de las dimensiones estudiadas. Para cada análisis se convirtieron las puntuaciones directas de las variables predictoras en tipificadas para así reducir la multicolinealidad y facilitar la interpretación de los resultados (Calvete, 2008). A continuación

se estudió la calidad de los datos para observar los casos extremos, utilizándose para ello gráficos de dispersión basados en los residuos estandarizados con los valores pronosticados tipificados, eliminándose a tres sujetos de cada análisis de regresión. Para finalizar la comprobación de la calidad de los datos, se testaron los supuestos de validación de los modelos (independencia, homocedasticidad, normalidad y colinealidad), resultando todas las comprobaciones satisfactorias.

Tabla 2. Modelos de regresión.

Análisis de regresión	Modelo	R cuadrado corregida	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Durbin-Watson
Satisfacción	1	.365	.428	6.742***	2.069
Rendimiento	1	.119	.221	2.174*	1.814

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Como se puede observar, en la Tabla 2 se presentan los datos referidos a los dos modelos de regresión lineal realizados. En ambos se utilizaron el método introducción para explorar el porcentaje de varianza explicada de las variables predictoras, las cuales se introdujeron en un solo paso, para controlar la influencia que cada variable podría ejercer en las demás. Como se puede observar, al analizar los efectos principales, el porcentaje de varianza que explican las expectativas del alumnado en la satisfacción con la asignatura fue del 36% ($R^2 = .365$), siendo este modelo significativo ($F =$

6.742, $p < .001$). De igual manera, el conjunto de expectativas del grupo de clase explicaron el 12% de la varianza del rendimiento académico, resultando el cambio en F significativo ($F = 2.174$, $p < .05$).

En el primer análisis de regresión centrado en la explicación de la satisfacción general con la asignatura, y tal como se indica en la Tabla 3 donde se ofrecen los estadísticos y los coeficientes de regresión de cada modelo estudiado, algunas expectativas de los alumnos se mostraron claramente significativas. Concretamente, aquellas centradas en el aprendizaje académi-

co ($\beta = .304, p < .05$) y en las fuentes información ($\beta = .237, p < .05$), lo que significa que estas dos dimensiones, sobre las demás, explicaron un mayor porcentaje de varianza con una tendencia lineal positiva. De igual

manera, las expectativas en torno a las fuentes de información tuvieron un mayor peso a la hora de explicar el rendimiento académico frente al resto de expectativas ($\beta = -.376, p < .05$).

Tabla 3. Coeficientes de los modelos de regresión para Satisfacción y Rendimiento Académico.

	Satisfacción		Rendimiento	
	R ²	β	R ²	β
	.428		.221	
Aprendizaje académico		.304*		.219
Futuro profesional		.097		.107
Métodos y técnicas de enseñanza		.219		-.052
Recursos didácticos		-.121		.115
Instrumentos de evaluación		.155		.210
Fuentes de información		.237*		-.376*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo principal caracterizar las expectativas del alumnado en torno a una serie de dimensiones relativas al desarrollo de una asignatura optativa del Grado de Trabajo Social, así como estudiar la relación del cumplimiento de estas expectativas con la satisfacción general con la asignatura y el rendimiento académico de los alumnos participantes. En el caso de demostrarse que las expectativas del alumnado estuvieran relacionadas con las dimensiones anteriormente señaladas, nos propusimos diseñar una serie de cambios curriculares en la asignatura. Cabe

destacar que la investigación que aquí se presenta surge de la inquietud de conocer en profundidad al alumnado universitario como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las dimensiones cognitivas que median y moderan el rendimiento académico. De igual manera, este trabajo se enmarca en las corrientes actuales de evaluación de la satisfacción del alumnado en relación a diferentes aspectos de la Universidad, como son la Teoría de la Calidad del Servicio (Sanders, 2005) y el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Zeithaml et al., 1990; 1993).

En primer lugar, nos propusimos explorar la relación del cumplimiento

de las expectativas con la satisfacción que el alumnado ha experimentado al cursar la asignatura. Los resultados indicaron que el cumplimiento de las expectativas acerca del aprendizaje académico, los métodos y técnicas pedagógicas utilizadas así como las fuentes de información que contienen los conceptos teóricos a tratar, fueron aquellas que tuvieron un mayor peso en la relación positiva con el sentimiento de satisfacción. Así, nos encontramos que conforme aumentan el cumplimiento de las expectativas en torno a estas tres dimensiones, mayor es la satisfacción del grupo de alumnos con la asignatura. Tomadas en conjunto, y a través de un análisis de regresión lineal, hemos podido observar que el cumplimiento de las expectativas estudiadas supuso el 36% de la varianza explicada de la dimensión de satisfacción, lo que es un porcentaje nada despreciable, y nos indica que el estudio de las expectativas del alumnado siguiendo la línea de Sanders (2005) y Zeithaml y colaboradores (1990, 1993) y tomándolas en consideración, como apuntaban Stevenson y colaboradores (1997), pueden ser relevantes a la hora de proponer una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se ha apuntado más arriba, el estudio de dimensiones cognitivas, y su relación con los logros de los estudiantes ha sido una línea fructífera a la hora de identificar dimensiones

psicológicas influyentes en el ámbito académico. En nuestro caso concreto, observamos que el cumplimiento de las expectativas estudiadas explicó en su conjunto el 12% de la varianza explicada del rendimiento académico, entendido este como la calificación obtenida a través del examen de la asignatura, siendo el modelo estadísticamente relevante. Según los análisis efectuados, nos encontramos que cuanto más alejadas se encuentran el cumplimiento de las expectativas en torno a las fuentes de información manejadas en la asignatura, aumentó el rendimiento académico. Unas de las explicaciones que encontramos en este fenómeno, la cual presentamos con la mayor de las precauciones, es que el nivel crítico que manifestó el alumnado que obtuvo una mayor calificación académica en torno a los materiales objeto de estudio, era propio de estudiantes con mayor implicación y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, esta hipótesis no pudo ser comprobada y, por lo tanto, se propone como una futura línea de investigación. La relación entre las expectativas referentes a las fuentes de información y el éxito académico (entendido en este trabajo como rendimiento inmediato), se encuentra en la línea de lo observado por Cuenca y García (2014), donde se indica que la disponibilidad de modelos de exámenes de otros años o tener apoyos telemáticos de enseñan-

za son recursos fundamentales para un adecuado éxito académico de acuerdo con el alumnado.

Una vez expuesta la importancia que las expectativas y su cumplimiento tienen en relación con la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico del alumnado, nos proponemos a comentar qué expectativas presentaron los estudiantes matriculados en la asignatura de Grado de Trabajo Social y cómo se deberían tener en cuenta para futuros cursos.

Tal y como hemos señalado anteriormente, el análisis de los datos se inició con un estudio de tipo cualitativo en el que se examinaron las expectativas del alumnado en torno a seis aspectos concretos de la asignatura: aportación académica de la asignatura, ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, tipo de recursos didácticos, instrumentos de evaluación para valorar los conocimientos y fuentes de información. Como se puede observar en los datos recopilados, existió una gran coincidencia del alumnado en torno a lo que esperaban que la asignatura les aportara académicamente, esto es, concretar conceptos trabajados en otras asignaturas relacionadas y ampliar conocimientos en torno a las situaciones de riesgo que puede vivir el núcleo familiar. Además, el grupo de alumnos presentaron la expectativa de que la asignatura sea eminentemente práctica,

basando sus actividades en casos reales, tomando contacto con la realidad de los profesionales que tratan con los contextos familiares de riesgo o donde se producen situaciones de desamparo. De igual manera, los estudiantes tuvieron la expectativa de que la asignatura está altamente relacionada con el futuro profesional a la hora de ejercer como trabajadores sociales, debido a que el contexto de desarrollo en el que se centra la asignatura, es decir, la familia, es transversal a gran parte de las intervenciones que este colectivo profesional puede realizar. La relación entre las materias de estudio y la expectativa acerca de su repercusión en el futuro profesional del estudiante suele encontrarse en otros trabajos realizados en nuestro país donde se constatan como una de las expectativas preferentes (Cortés et al., 2012; Cuenca y García, 2014; Martínez y Pons, 2014). Se encontró menos unanimidad en las expectativas centradas en los métodos y técnicas de enseñanza, así como en los recursos didácticos, donde el alumnado nombró un elevado número de técnicas de enseñanza y repasó casi la totalidad de los recursos didácticos más usuales. No es de extrañar la variabilidad encontrada en estos resultados, puesto que como indican Martínez y Pons (2014), el alumnado egresado suele nombrar una gran cantidad y variabilidad de actividades llevadas a cabo a lo largo de sus años de

estudio. Al contrario, los instrumentos de evaluación esperados y las fuentes de información fueron los seguidos a lo largo de las asignaturas cursadas anteriormente en el Grado, por lo que la experiencia en este aspecto resultó fundamental para crear una expectativa común en el alumnado.

Así pues, y teniendo en consideración la alta puntuación en la satisfacción del alumnado con la asignatura, se optó por realizar una serie de cambios concretos que tomaron en consideración las expectativas que los estudiantes presentaron al inicio del curso académico y que observamos no estuvieron presentes en la planificación inicial de la asignatura. Como aclaración, antes de iniciar nuestra serie de propuestas, queremos dejar constancia que tener en cuenta la opinión del alumnado no es igual a aplicar todo comentario relativo a la asignatura. Creemos pues que existe un término medio en el que el profesorado debe saber situarse, como experto pedagogo, entre lo que éste considera relevante y lo que no. No obstante, fomentar que el alumnado se convierta en un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover su participación en la toma de decisiones puede favorecer la consecución de un adecuado plan de aprendizaje (Balteiro y Campos, 2014). De esta manera, y como ha quedado constancia en la lectura de conjunto que hemos reali-

zado a través del análisis cualitativo, la expectativa global que el alumnado ha presentado a través de las seis dimensiones estudiadas se resume en que la asignatura debe tener un marcado carácter práctico. Para ello, hemos diseñado una serie de casos a raíz de expedientes reales ubicados en Servicios Sociales para trabajar con ellos a través de los conceptos estudiados; igualmente, hemos propuesto que el alumnado tome contacto y trabaje con protocolos de actuación para casos de maltrato infantil en el seno de la familia en situación de alto riesgo psicosocial; de la misma forma, sugerimos el contacto con profesionales de Servicios Sociales que trabajen en la temática de familias en riesgo, ya sea a través de visitas a los Centros Sociales o contando con la formación de seminarios en los que intervengan los citados profesionales. De igual manera, nuestros análisis nos indican que el método de evaluación no cumplió las expectativas que los estudiantes presentaron, por lo que se propone una negociación a principios de curso entre el alumnado y el profesorado en torno a esta dimensión. Además, y con el objetivo de reforzar esta línea de trabajo, se pondrá a disposición de los estudiantes modelos de exámenes de años pasados ajustando así sus expectativas en torno a esta dimensión.

Como es de esperar este estudio cuenta con limitaciones que deben ser

tenidas en cuenta a la hora de extrapolar los resultados del mismo, como son el bajo número de participantes o los instrumentos creados y utilizados ad hoc. Sin embargo, pretendemos que sea un buen punto de partida para futuras líneas de investigación centradas en materias concretas, las cuales deben tener en cuenta las creencias, opiniones y expectativas acerca de uno de los principales agentes del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado.

Referencias

- Appleton-Knapp, S. L., y Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education, 28*(3), 254-264. doi: 10.1177/0273475306293359
- Balteiro, I., y Campos, M. Á. (2014). El alumno ante la guía docente: desconocimiento, expectativas y realidades. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y Pellín, N. (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, (pp. 2652-2667). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barbero, M. I., Holgado, F. P., Vile, E., y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema, 19*, 413-421.
- Berbén, A. B., Pichardo, M. C., y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje, 30*(4), 537-550. doi: 10.1174/021037007782334319
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Calvete, E. (2008). Una introducción al análisis de moderación y mediación: aplicación al ámbito del estrés. *Ansiedad y Estrés, 14*(2-3), 159-173.
- Cortés, Á. L., de la Gándara Gómez, M., Calvo, J. M., Martínez, B., Gil, M. J., Ibarra, J., y Arlegui, J. (2012). Expectativas, necesidades y oportunidades de los maestros en formación ante la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias, 30*(3), 155-176.
- Cuenca, M. E., y García, J. L. (2014).

- Aspectos vinculados al éxito académico y las expectativas del alumnado inmigrante en la Universidad. *Campo Abierto*, 33(1), 73-96.
- De Juanas, A., y Rodríguez, E. (2004, marzo-abril). *Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Escoriza, J. (1985). Motivación y aprendizaje. En J. Mayor Sánchez, *Psicología de la Educación* (pp. 528-556). Madrid: Anaya.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., y Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. En T. Miller, B. Bender, J. Schuh, y Asociados (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. Association of American Colleges and Universities, Winter, 4-8.
- Martín, F., y Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martínez, J. A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 2-12.
- Martínez, M. M., García, B., y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 6, 183-198. doi: 10.5944/educxx1.9.0.325
- Martínez, M., y Pons, E. (2014). La valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), 207-232.
- Oliver, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469. doi: 10.2307/3150499
- Peralta, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida en el servicio. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 1(14), 195-214.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J., y 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*, 9(1), 2-16.
- Pintrich, P. R., y DeGroot, E. (1990).

- Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2014). Análisis comparativo sobre expectativas de estudiantes de la Universidad de Sevilla en función del género y edad. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 247-272. doi: 10.5944/reec.24.2014.13583
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (pp. 324-345). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 113-130.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323. doi: 10.1080/03075070050193433
- Stevenson, K., Sander, P., y Naylor, P. (1997). ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning*, 12(2), 54-59. doi: 10.1080/0268051970120207
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Troyano, Y., y García, A. J. (2011). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1-8.
- Villalobos, C., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 3, 241-249.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V., y Berry, L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V., y Berry, L. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 12(1), 1-12. doi: 10.1177/0092070393211001

Anexo I

Cuestionario de Expectativas del alumnado

El presente instrumento tiene como objetivo **explorar las expectativas del alumnado** acerca de diversas cuestiones agrupadas en dos categorías: aportaciones de la materia hacia el alumno y desarrollo de la materia. Para ello puedes responder a las preguntas que se formulan en el espacio que os hemos dejado para tal fin. Antes de realizar esta tarea, debes rellenar el apartado de datos sociodemográfico que antecede a las preguntas.

Este instrumento no es de tipo evaluativo, es decir, **no hay respuestas correctas o incorrectas**. Debes responder partiendo de tu razonamiento, expectativas e ideas previas.

Gracias por tu colaboración

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

RODEA LA OPCIÓN QUE TE REPRESENTA

Asignatura:

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____.

¿Trabajas? Sí No **Tipo de trabajo:** _____.

Procedencia académica:

Bachillerato/ Módulo formativo grado medio/ Módulo formativo grado superior/ Mayor de 25 años/ Otras titulaciones universitarias. Otros (especificar): _____.

APORTACIÓN ACADÉMICA DE LA ASIGNATURA.

- 1.- ¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en cuanto al aprendizaje de tipo académico?
- 2.-, ¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en relación con el ejercicio futuro de tu profesión?

ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

- 3.- ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza consideras más útiles y más provechosas para el desarrollo de la asignatura?
- 4.- ¿Qué tipo de recursos didácticos serían adecuados, desde tu punto de vista, para el satisfactorio desarrollo de la materia?
- 5.- ¿Qué instrumentos de evaluación considerarías más acertado para valorar los conocimientos de esta asignatura?
- 6.- ¿Qué fuentes de información deberíamos manejar?

Anexo II Escala de cumplimientos de expectativas

El presente instrumento tiene como objetivo evaluar el grado de satisfacción de las expectativas del alumnado matriculado en la asignatura. Para ello elige la respuesta que más te represente:

Apellidos y nombre: _____

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	En parte desacuerdo	En parte de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia al aprendizaje académico						
2. Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia a mi futuro profesional						
3. Los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas han cumplido mis expectativas						
4. Los recursos didácticos utilizados han cumplido mis expectativas						
5. Los instrumentos de evaluación utilizados han cumplido mis expectativas						
6. Las fuentes de información manejadas han cumplido mis expectativas						

La asignatura, de forma general, ha cumplido mis expectativas

De ninguna manera 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Absolutamente

Estoy satisfecho, de forma general, con la asignatura

De ninguna manera 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Absolutamente?

Javier Pérez Padilla. Doctor en Psicología y Máster en Docencia Universitaria. Actualmente realiza sus labores docentes en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su principal línea de investigación está centrada en las familias en riesgo psicosocial, cuyas principales trabajos han sido publicados en varias revistas indexadas en el JCR (Salud Mental, Journal of Social Work o Revista Mexicana de Psicología). Su interés por la docencia le ha llevado a embarcarse en varios proyectos de innovación.

Correspondencia. Javier Pérez Padilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de “El Carmen”. Avenida Tres de Marzo, S/N. 21071, Huelva. . Email: javier.perez@dpee.uhu.es

Fecha de recepción: 27/10/2014

Fecha de revisión: 28/11/2014

Fecha de aceptación: 30/10/2015

