

## EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO

### EXPECTATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS BY NATIONALITY AND GENDER

**Sonia Alfonso Gil<sup>1</sup>, Ángeles Conde Rodríguez<sup>2</sup>, Mar García-Señorán<sup>3</sup>,  
Fernando Tellado González<sup>4</sup>, Manuel Deaño Deaño<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Profesor Dr. Ayudante, <sup>2</sup> Profesor Contratado Doctor,

<sup>3</sup> y <sup>4</sup> Profesores Titulares,

<sup>5</sup> Catedrático Universidad  
Universidad de Vigo

*Fecha de recepción: 16 de enero de 2013*

*Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013*

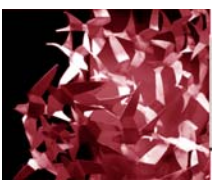
## ABSTRACT

This study aims to show the effects of nationality and gender of students on college expectations in its first year of higher education studies (ES). The sample consists of 759 students from various academic degrees from the Universities of Vigo, Campus of Ourense (Spain) and the University of Minho, Braga (Portugal). Participants were administered the Academic Perceptions Questionnaire (CPA) which assesses seven dimensions of expectations. The results obtained from 2x2 multivariate analysis [Nationality (2, Spanish, Portuguese) x gender (2; women and men)], show a significant interactive effect of both variables. The results are interpreted in the sense that the expectations of freshmen of ES vary significantly by nationality and gender.

**Keywords:** expectations profiles, dimensions of expectations, academic adaptation, independence, Higher Education.

## RESUMEN

El presente estudio pretende mostrar los efectos de la nacionalidad y del género de los estudiantes sobre las expectativas universitarias en su primer año de Enseñanza Superior (ES). La muestra está compuesta por 759 estudiantes de diversas titulaciones académicas de las Universidades de Vigo-Campus de Ourense (España) y de la Universidad de Minho, Braga (Portugal). A los participantes se les aplicó el *Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA)* que evalúa siete dimensiones de expectativas. Los resultados obtenidos, a partir del análisis multivariante 2x2 [nacionalidad (2; española, portuguesa) x género (2; mujeres y hombres)], muestran un efecto interactivo significativo de ambas variables. Los resultados se interpretan en el sentido de que las expectativas de los



## EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO

estudiantes de primer año de ES varían significativamente según su nacionalidad y género.

**Palabras Clave:** Perfiles de expectativas, dimensiones de expectativas, adaptación académica, independencia, Educación Superior.

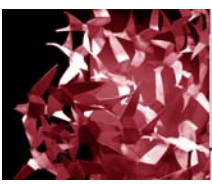
Existe un notable incremento en las investigaciones sobre las expectativas que los estudiantes poseen al iniciar sus estudios en la Enseñanza Superior (ES). Este tipo de trabajos se iniciaron en la década de los ochenta, desde el modelo empresarial, que ha diferenciado entre el estudio de las expectativas sobre satisfacción del alumnado y los estudios de calidad del servicio de la universidad (Hill, 1995; Pichardo, Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007). La influencia del segundo tipo de estudios ha cambiado la dirección de la investigación de este campo *de fuera a dentro*. Este interés se centra en tomar las expectativas de los estudiantes desde el exterior, considerándolas para la mejora de la educación (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000), y/o para favorecer la adaptación a la universidad (Almeida, Guisande y Paisana, 2012).

Las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica. Tienen un componente escolar y un componente de integración social (Almeida, 2007). Se asocian a las experiencias de los acontecimientos vividos y son más próximas a aquellos otros que se van a vivir. Recogen la confianza en aquello que la experiencia previa considera que es más probable que ocurra. Constituyen una interpretación sobre lo que ha de suceder. Son previsiones que, de acuerdo a las circunstancias, pueden ser más o menos posibles. Esas previsiones o expectativas influyen en la conducta. Si se presenta una situación, se supondrá una consecuencia previsible y una respuesta a dicha consecuencia, en consonancia con la interpretación de la situación dada. Si la interpretación se cumple, la conducta prevista o planificada se ejecuta. Es de este modo como las expectativas traducen orientaciones cognitivas y motivacionales realizadas en los contextos de aprendizaje. De igual manera influyen también el nivel de implicación de los estudiantes de ES en su vida escolar y en los desafíos académicos y sociales impuestos en esa experiencia. En definitiva, las expectativas que los estudiantes construyen acerca de la ES, en este caso, les ayudan a explicar y comprender sus comportamientos subsecuentes (Kuh, Gonyea y Williams, 2005).

Por otra parte, las expectativas son dinámicas y sus creencias pueden variar en función del entorno. Una expectativa de implicación ciudadana genera una actitud y una conducta. Si el sujeto posee una baja expectativa de implicación ciudadana, por ejemplo, participará menos que si su implicación fuese alta. Las relaciones entre expectativas y conductas son recíprocas, de tal forma que una expectativa de implicación ciudadana producirá una participación frecuente. El hecho de participar promoverá, a su vez, expectativas de hacerlo más veces.

De esta forma las expectativas no solo influyen en la toma de decisiones y la conducta de los estudiantes, sino que pueden influir en su vida académica y extraacadémica, mediando aquellos factores personales, sociales y académicos (Almeida, 2007) que su adaptación requiere (Tinto, 1993). Dichos factores no tienen por qué estar ligados directamente al contexto académico de ES. Existen otros muchos, como pueden ser la salida del ambiente familiar, la red social de fuera de la universidad, que también contribuyen al proceso de adaptación a la ES.

Estudios transculturales de las expectativas en el primer año de ES han estudiado las diferencias entre las expectativas de enseñanza de estudiantes del Reino Unido y España (De la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez y Pichardo, 2004) y han encontrado 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 (Araujo, Costa, Gonçalves, Almeida, Deaño, Alfonso, Conde, Iglesias-Sarmiento y Tellado, 2012). Los resultados muestran también diferencias según la titulación (Alfonso, Deaño, Conde, Costa y Araújo, 2013).



## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

Otras investigaciones han señalado la influencia del género de los estudiantes en el tipo de expectativas que poseen (McDowell y McDowell, 1986; Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman, 1994) sobre las características de los docentes. Desde una perspectiva de adaptación a la ES, *de fuera a dentro* la investigación ha demostrado diferencias de género en este proceso, sugiriendo que los estudiantes del sexo femenino presentan menores niveles de autonomía emocional en el momento de su ingreso en la Universidad (Ferreira y Castro, 1994; Greeley y Tinsley, 1988; Hood y Jackson, 1983; Mather y Winston, 1998; Taub y McEwen, 1991). Parecen estar más vinculadas a sus progenitores, en esta transición educativa (Berman y Sperling, 1991; Kenny y Donaldson, 1992; Lopez, Campbell y Watkins, 1986). La literatura señala que los estudiantes del sexo masculino muestran mayores niveles de independencia emocional e instrumental, (Greeley y Tinsley, 1998; Hood y Jackson, 1983; Mather y Winston, 1998; Taub y McEwen, 1991).

Soares, Guisande y Almeida (2007) encontraron, además, diferencias a favor del sexo femenino en la gestión y organización del tiempo y en el establecimiento de relaciones recíprocas y de colaboración con los otros.

El presente estudio pretende mostrar los efectos de la nacionalidad y del género de los estudiantes, así como la interacción de ambas variables sobre las dimensiones de expectativas universitarias de los estudiantes en su primer año de estudios.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los participantes fueron 759 estudiantes de primer curso de diferentes titulaciones que ingresaban en la Universidad de Minho ( $n=372$ ) y en la Universidad de Vigo-Campus de Ourense ( $n=387$ ), con edades comprendidas entre los 17 y 53 años ( $Md=19$ ; siendo mayores de 23 años el 5,3%). El 62,8% era de sexo femenino y el 37,2% de sexo masculino. Se procuró diversificar las titulaciones y áreas de estudio representadas en la muestra.

### *Instrumento*

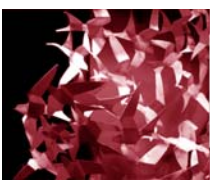
Los estudiantes fueron evaluados a través del *Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA)* en su versión *Expectativas (CPA-E)*. Las respuestas a los 56 ítems que componían el cuestionario se recogieron sobre una escala de seis puntos desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (6). La medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) de .94 y el índice de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2=21607.64$ ;  $gl=1540$ ;  $p<.001$ ) respaldaron la factorización de los ítems. En términos de consistencia interna, éstos obtuvieron unos coeficientes alpha de Cronbach entre .75 y .90 y se agruparon en 7 dimensiones.

### *Procedimiento*

Los grupos-clase evaluados, en los diferentes ámbitos de estudio, fueron seleccionados en función de su heterogeneidad y de la disponibilidad de los profesores. La recogida de los datos la realizaron miembros del equipo de investigación, dentro de las aulas, en horario académico y través de administración colectiva del cuestionario (*CPA*). Tras proporcionarles información acerca de la naturaleza y objetivos de la investigación, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria, garantizado el anonimato de sus respuestas.

### *Análisis de datos*

Mediante un diseño factorial 2x2 [nacionalidad (2; española, portuguesa) x sexo (2; hombre, mujer)] se realizaron análisis multivariantes para las 7 dimensiones. Los datos fueron analizados utilizando la versión 19.0 del programa SPSS.



## EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO

## RESULTADOS

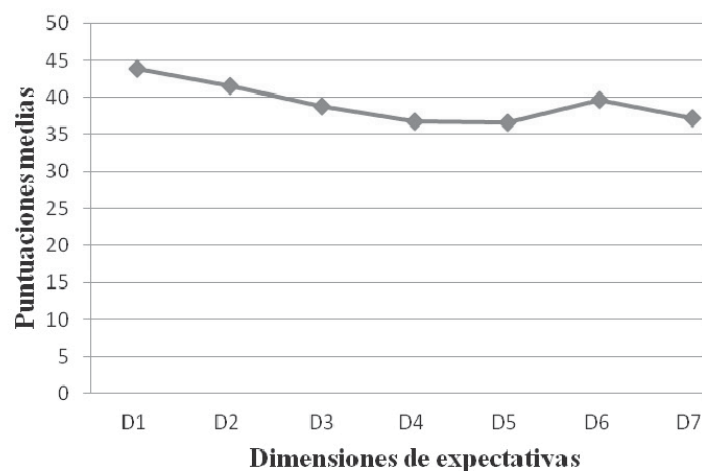
La Tabla 1 recoge las puntuaciones descriptivas para todas las dimensiones, ordenadas por su valor.

**Tabla 1.** Puntuación media y desviación típica de las Dimensiones, ordenadas según su valor.

Dimensiones	M	DT
D1 Formación empleo/carrera	43.87	4.726
D2 Desarrollo personal y social	41.57	5.533
D6 Calidad de formación	39.63	4.720
D3 Movilidad estudiantil	38.72	6.947
D7 Interacción social	37.12	6.232
D4 Implicación política/ciudadanía	36.79	6.253
D5 Presión social	36.62	6.752

Todos los estudiantes puntuaron en todas las dimensiones. Las puntuaciones promedio de las dimensiones se representan en el Gráfico 1. En él se puede observar que las dimensiones de expectativas definen una silueta de puntuaciones medias elevadas y que esta silueta se sucede secuencialmente de la siguiente manera: (D1) Formación para el empleo/carrera seguida en orden decreciente por las dimensiones (D2) Desarrollo personal y social, (D6) Calidad de formación, (D3) Movilidad estudiantil, (D7) Interacción social, (D4) Implicación política/ciudadanía y (D5) Presión social.

**Gráfico 1.** Perfil dimensional de la muestra



La primera dimensión de *Formación para el empleo/carrera* no mostró efecto principal significativo para la nacionalidad, pero sí para el factor sexo  $F(1, 756)=37.031, p<.001$  donde las mujeres obtuvieron una mayor puntuación media que los hombres. También se mostró para esta dimensión un efecto interactivo de ambos factores  $F(1, 756)=9.769, p<.05$ . La combinación de los dos factores produce un efecto diferencial sobre la dimensión. La comparación de las puntuaciones medias de las dos variables mostró que las mujeres españolas y portuguesas obtuvieron puntuaciones medias similares en las dos variables (Tabla 2), mientras que los hombres españoles fueron los que puntuaron más bajo, marcando un efecto diferencial en la dimensión (Tabla 2).

La dimensión *Desarrollo personal y social* mostró un efecto principal significativo para la nacionalidad  $F(1, 756)=38.861, p<.001$ , otro efecto principal para el sexo  $F(1, 756)=26.649, p<.001$  y la interacción significativa de ambos factores  $F(1, 756)=7.569, p<.05$ . El significado de los efectos principa-



## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

les para la nacionalidad y sexo de los participantes se observa en la Tabla 2. La muestra portuguesa se desempeñó en la dimensión mejor que la española y además lo hizo para hombres y mujeres. El efecto interactivo se produjo porque la combinación de la nacionalidad y el sexo difirió de la suma de sus efectos principales para los hombres españoles (Tabla 2) y no así para los demás participantes.

La tercera dimensión *Movilidad estudiantil* mostró un efecto principal significativo para el factor nacionalidad  $F(1, 756)=18.679$ ,  $p<.001$  y para el factor sexo  $F(1, 756)=10.636$ ,  $p<.05$ . No mostró efecto interactivo significativo para ambos factores. Los estudiantes portugueses se desempeñaron mejor que los estudiantes españoles en esta dimensión, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres (Tabla 2). Además, en general, son las mujeres las que mayor puntuación media obtienen en esta dimensión.

La dimensión *Implicación política/ciudadanía*, mostró un efecto principal significativo para la nacionalidad  $F(1, 756)=82.162$ ,  $p<.001$  y también para el factor sexo  $F(1, 756)=23.548$ ,  $p<.001$ . No mostró, en este caso, efecto interactivo significativo de los dos factores. Los efectos principales evidenciaron que los estudiantes portugueses puntuaron significativamente más alto que los españoles en esta dimensión (Tabla 2). Por sexo, las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los hombres (Tabla 2).

La dimensión *Presión social*, mostró un efecto principal de la nacionalidad  $F(1, 756)=12.178$ ,  $p<.05$  y otro efecto principal para el factor sexo  $F(1, 756)=4.483$ ,  $p<.05$ . No hubo interacción significativa de ambos factores. A través del efecto principal de la nacionalidad se pudo comprobar que los estudiantes portugueses puntuaron de forma significativamente más elevada que los estudiantes españoles. En cuanto el efecto principal del factor sexo, se comprobó que las mujeres otorgan mayor puntuación media a esta dimensión que los hombres (Tabla 2).

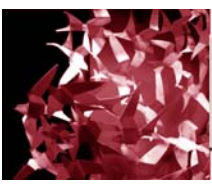
**Tabla 2.** Puntuación media, desviación típica y tamaño de efecto por nacionalidad y sexo para las dimensiones de expectativas.

Dimensiones	Portugueses		Españoles		Mf	$\eta^2$
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
D1 Formación empleo/carrera	43.37 (4.420)	44.39 (4.017)	41.71 (6.908)	44.90 (3.468)	43.89 (4.715)	.059**
D2 Desarrollo personal y social	42.06 (4.780)	43.03 (4.648)	38.45 (7.406)	41.63 (4.853)	41.56 (5.537)	.078**
D3 Movilidad estudiantil	39.20 (6.213)	40.11 (6.668)	36.22 (7.826)	38.65 (6.682)	38.75 (6.921)	.036*
D4 Implicación política/ciudadanía	37.76 (5.527)	39.35 (5.186)	33.18 (7.211)	35.89 (5.879)	36.79 (6.259)	.120**
D5 Presión social	37.01 (6.511)	37.75 (6.142)	34.92 (7.955)	36.32 (6.517)	36.63 (6.746)	.021*
D6 Calidad de formación	40.36 (4.025)	40.84 (4.591)	37.97 (5.164)	39.02 (4.627)	39.63 (4.722)	.052**
D7 Interacción social	38.25 (6.255)	37.83 (5.973)	35.63 (7.198)	36.62 (5.726)	37.12 (6.241)	.022*
	37.01 (2.338)	37.75 (2.510)	33.18 (2.784)	35.89 (3.275)	38.01 (2.888)	

\*Efecto pequeño .01; \*\*Efecto mediano .05; \*\*\*Efecto grande .138 (Cohen, 1988).

En la dimensión de *Calidad de formación* se mostraron también los dos efectos principales, el de la nacionalidad  $F(1, 756)=36.801$ ,  $p<.001$  y el de sexo  $F(1, 756)=4.805$ ,  $p<.05$ . No se mostró el efecto de interacción. Los estudiantes portugueses obtuvieron mayor puntuación media que los españoles. Por sexo, fueron las mujeres las que más puntuaron en esta dimensión.

Por último, se manifestó en la dimensión 7 *Interacción social*, sólo el efecto principal de la nacionalidad  $F(1, 756)=16.838$ ,  $p<.001$ . De nuevo, en este caso, los estudiantes portugueses obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes españoles (Tabla 2).



## EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO

### DISCUSIÓN

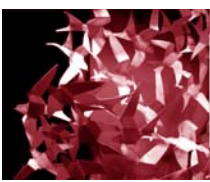
Existe un perfil global común para toda la muestra. Este perfil global está conformado por las dimensiones del estudio: *Formación para el empleo/carrera*, *Desarrollo personal y social*, *Movilidad estudiantil*, *Implicación política/ciudadanía*, *Presión social*, *Calidad de formación e Interacción social*.

Los estudiantes de Educación Superior (ES) de primer año esperan conseguir a lo largo de su estancia en estos centros educativos, en primer lugar, *una profesión de prestigio*, tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo, la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro, asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar, acceder a la profesión que desean y conseguir prácticas que les faciliten la entrada en el mundo laboral. Esperan *potenciar su desarrollo personal o selfs* de identidad esperando desarrollar sus características de personalidad, tener oportunidades académicas para mejorar su identidad, autonomía y auto-confianza y adquirir la confianza necesaria en sí mismo para sus planes personales de futuro. *Formarse más en el extranjero*, disfrutar de alguna estancia en otra Universidad y sentirse, en definitiva, miembros de la comunidad universitaria internacional. *Comprender más cómo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad*, *involucrarse en la resolución de problemas* de las personas menos favorecidas, discutir la vida política, económica y social del país. Participar en las actividades de estudio para no ser excluido/a por los compañeros/as”, procurar *no retrasar la finalización de la carrera para no sobrecargar económicamente a la familia*, no quedar atrás de los compañeros en las notas o calificaciones y corresponder a las expectativas de sus familiares. Tener una *formación específica y actualizada* en el área de sus estudios, tener clases que les desafíen a profundizar conocimientos, participar en debates o conferencias científicas para profundizar sus conocimientos de la carrera. Tener momentos de *convivencia y diversión*, practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros), participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias y ampliar su red social de amigos.

Todas estas dimensiones parecen tener cabida en la concepción psicosocial de Chickering y Reisser (1993). Algunas más vinculadas a la independencia instrumental o capacidad del joven para *organizar y aprovechar el tiempo* de forma adecuada, según sus planes (*Formación para el empleo/carrera*, *Desarrollo personal y social*, *Movilidad estudiantil*, *Calidad de formación*). Otras dimensiones como son la *Implicación política/ciudadanía* y la *Interacción social*, podrían vincularse a la interdependencia o capacidad para *gestionar las relaciones* con los compañeros, en una lógica de reciprocidad y de colaboración, generando las *redes sociales de apoyo*, fundamentales para el éxito de la transición y ajuste de los alumnos a la Universidad (Adams *et al.*, 2000; Holmbeck y Wandrei, 1993; Lapsley, Rice y Shadid, 1989; Palladino-Schultheiss y Blustein, 1994; Rice, 1992; Wintre y Yaffe, 2000).

Finalmente, la dimensión de *Presión social* podría relacionarse con la independencia progresiva de los estudiantes respecto de sus padres y de sus compañeros (Chickering y Reisser, 1993; Rice, Cole y Lapsley, 1990). La adaptación a la Universidad de estos jóvenes estudiantes requiere del desarrollo de estas expectativas. Las experiencias que se derivan de ellas para el estudiante constituyen cambios en su comportamiento, avanzando progresivamente desde la dependencia a la interdependencia. Este avance es intencional mediante la búsqueda de habilidades de cómo hacer algo y el deseo de querer hacerlo, que subyacen a los objetivos personales y sociales deseados y esperados.

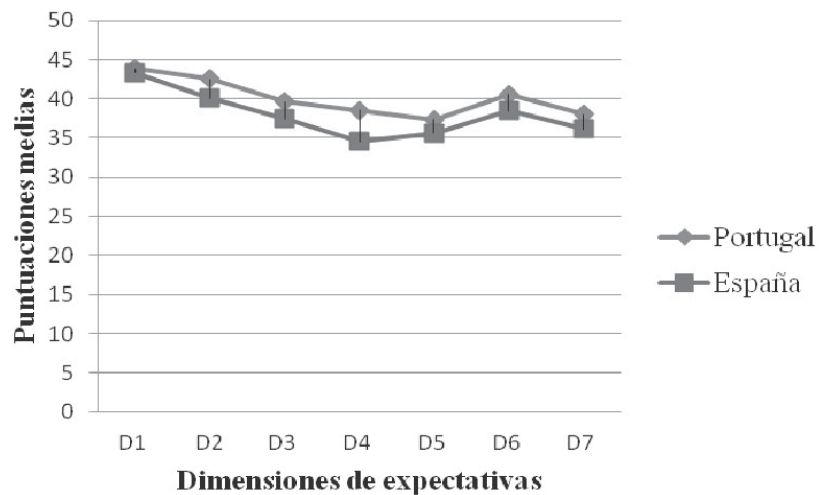
Los estudiantes portugueses puntúan más alto que los estudiantes españoles en 6 de las 7 dimensiones del perfil (Gráfico 2), mostrándose así diferencias en las expectativas según la nacionalidad (Alfonso, Deaño, Conde, Costa y Araújo, 2013; De la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez y Pichardo, 2004). Ellos tienen expectativas más altas que los estudiantes españoles en sus estudios de ES. Esperan más, que los estudiantes españoles, que los estudios superiores les permitan



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

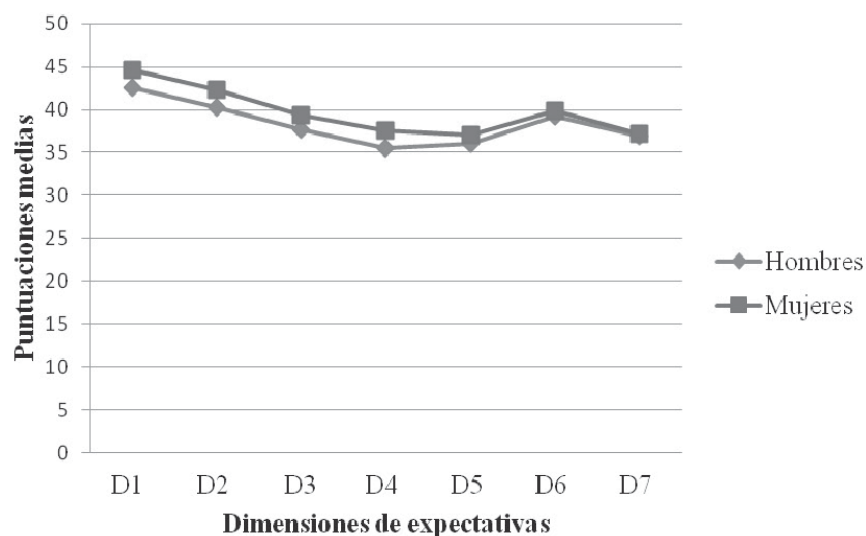
una profesión de prestigio, potenciar su desarrollo personal o selfs, formación específica y actualizada, formarse más en el extranjero, convivencia y diversión, comprender mejor cómo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad, involucrarse en la resolución de problemas, tener un grupo de compañeros concentrado en las clases y en las actividades de estudio.

**Gráfico 2.** Perfil dimensional por nacionalidad.

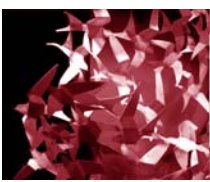


Los estudiantes de ambos países son semejantes en sus expectativas sobre *Formación para el empleo/carrera*. Ambas muestras esperan por igual que la formación para el empleo/carrera sea de vital importancia para ellos; ambas la consideran igual de importante y la más importante de todas las dimensiones. Los estudiantes de la muestra no se diferencian en sus creencias de cómo la Universidad puede con su Formación capacitarlos para un buen empleo. Salvo esta dimensión, todas las demás están influenciadas por la nacionalidad (Alfonso, Deaño, Conde, Costa y Araújo, 2013).

**Gráfico 3.** Perfil dimensional por sexo



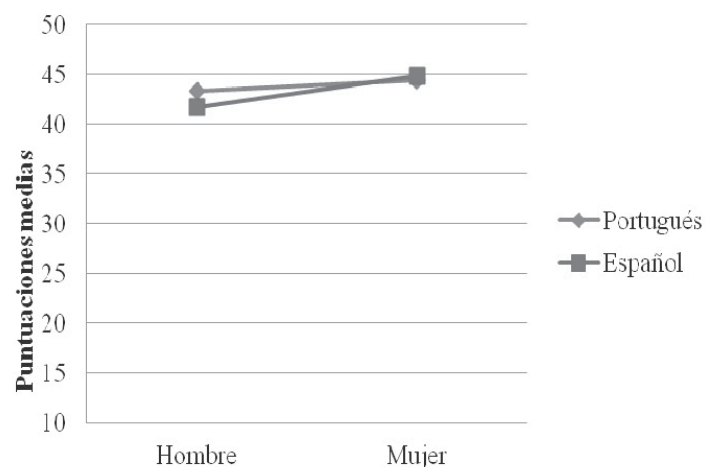
Cuando se considera el sexo o género de los participantes se diferencian todas las expectativas



## EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO

dimensionales, excepto la de *Interacción social* (Gráfico 3), donde ambos sexos obtienen puntuaciones medias similares ( $M=36.94$  hombres;  $M=37,23$  mujeres). Las mujeres esperan más de la Enseñanza Superior que los hombres (Soares, Guisande y Almeida, 2007). Esperan de su formación, conseguir *una profesión de prestigio*, mejores salidas profesionales, empleo estable en el futuro, carrera profesional satisfactoria, acceder a la profesión que desean y conseguir prácticas que les faciliten la entrada en al mundo laboral. *Potenciar su desarrollo personal o selfs* de identidad esperando desarrollar sus características de personalidad, tener oportunidades académicas para mejorar su identidad, autonomía y auto-confianza y adquirir la confianza necesaria en sí mismo para sus planes personales de futuro. *Formarse más en el extranjero*, disfrutar de alguna estancia en otra Universidad y sentirse, en definitiva, miembros de la comunidad universitaria internacional. *Comprender más cómo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad, involucrarse en la resolución de problemas* de las personas menos favorecidas, discutir la vida política, económica y social del país. Estudiar más para no ser excluido/a por los compañeros/as, procurar *no retrasar la finalización de la carrera, no sobrecargar económicamente a la familia*, no quedar atrás de los compañeros en las notas o calificaciones y corresponder a las expectativas de sus familiares. Tener una *formación específica y actualizada* en el área de sus estudios, tener clases que les desafíen a profundizar conocimientos, participar en debates o conferencias científicas para profundizar sus conocimientos de la carrera. Al igual que los hombres, esperan tener momentos de *convivencia y diversión*, practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros), participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias y ampliar su red social de amigos.

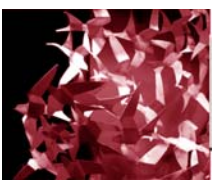
**Gráfico 4.** Perfil por género y nacionalidad para la dimensión *Formación empleo/carrera*.



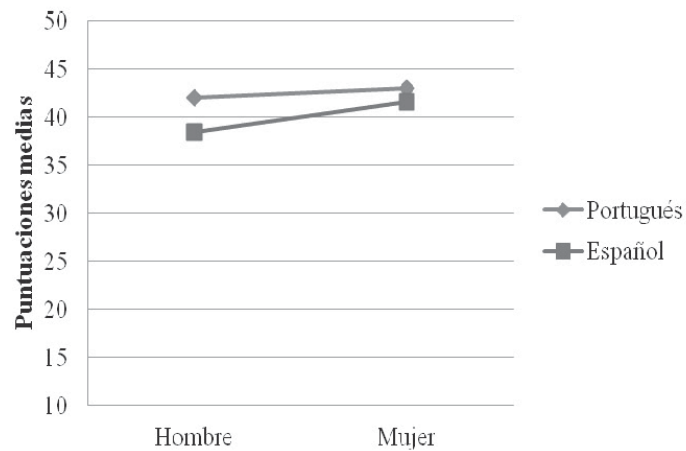
Las puntuaciones dimensionales variaron diferencialmente con los factores de nacionalidad y sexo (Gráfico 4), de manera que ambos conjuntamente produjeron variaciones en las puntuaciones de *Formación para el empleo/carrera* y *Desarrollo personal y social*.

Las mujeres españolas puntuaron muy alto en *Formación para el empleo/carrera*, más alto que las portuguesas, más que los hombres portugueses y mucho más alto que los hombres españoles. Las mujeres portuguesas fueron las de mayor puntuación en la dimensión *Desarrollo personal y social*. Las mujeres españolas y los hombres portugueses puntuaron por encima de la media, mientras que los hombres españoles tuvieron puntuaciones por debajo de la misma (Gráficos 4 y 5).





## PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

**Gráfico 5.** Perfil por género y nacionalidad para la dimensión *Desarrollo personal y social*.

## CONCLUSIONES

La concepción de continua independencia para la adaptación a la Universidad parece ser adecuada para contemplar las dimensiones de expectativas estudiadas. El instrumento de medida que operativiza su conceptualización las aglutina en torno a la independencia instrumental, independencia emocional e interdependencia. Ambas submuestras parecen coincidir en un factor importante de la adaptación académica, como es la independencia instrumental y toda la muestra es coincidente en aspectos de la interdependencia.

El perfil general de la muestra indica que todos los estudiantes tienen grandes expectativas en relación a la *Formación para el empleo futuro* y su desarrollo profesional. Todos los estudiantes la consideran la más importante de las dimensiones. Todos los estudiantes cuando llegan a la Universidad por primera vez tienen unas creencias fuertes similares sobre lo que la Universidad desde la Formación puede hacer para su futuro profesional.

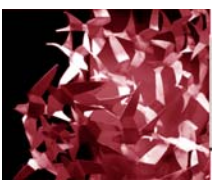
La nacionalidad diferencia el resto de las dimensiones. Los estudiantes portugueses tienen unas expectativas más altas que los estudiantes de la muestra española, sobre cómo su paso por la Universidad puede satisfacerlas.

Las mujeres se diferencian de los varones en todas las dimensiones de expectativas, excepto en *Interacción social*. Sus expectativas son más altas que las de los varones. Se diferencian de ellos en la dimensión de Formación.

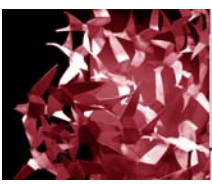
Las mujeres españolas son las que más expectativas tienen sobre su *Formación para el empleo/carrera*, mientras que las mujeres portuguesas esperan un mayor *Desarrollo personal* de su paso por la Universidad.

## REFERENCIAS

- Adams, G.R., Ryan, B. y Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: A longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, 15, 99-122.
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, M. A., Costa, A. y Araújo, A. (enero-febrero, 2013). *Perfiles dimensionales de expectativas de estudiantes de ES en España y Portugal*. Ponencia presentada al Non-traditional students in Higher Education: Looking beyond (in) success and dropout. Algarve, Portugal.

**EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN NACIONALIDAD Y GÉNERO**

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*, 203-215.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., y Paisana, J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Enseñanza Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología, 28*(3), 860-865.
- Araujo, A., Costa, A., Gonçalves, P., Almeida, L., Deaño, M., Alfonso, S., Conde, A., Iglesias-Sarmiento, V. y Tellado, F. (julio, 2012). *Expectativas Acadêmicas no 1ºAno do Ensino Superior: Validação de uma Escala de Avaliação para População Portuguesa e Espanhola*. Ponencia presentada en el II Simpósio Internacional Contributos da Psicologia nos Contextos Educativos. Braga, Portugal.
- Berman, W.H. y Sperling, M.B. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 427-440.
- Chickering, A. y Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander P., Cano, F., Martínez, J. M., y Pichardo, M. C. (abril, 2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica. Málaga, España.
- Ferreira, J.A. y Castro, M.T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica, 12*, 143-153.
- Greeley, A. y Tinsley, H. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors. *Journal of College Student Development, 29*, 512-520.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education, 3*(3), 10-21.
- Holmbeck, G.N. y Wandrei, M.L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 73-78.
- Kenny, M.E. y Donaldson, G.A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development, 33*, 431-438.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., y Williams, J. M. (2005). What college students expect from college and what they get. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuch, & Associates, *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G. y Shadid, G.E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 286-294.
- Lopez, F.G., Campbell, V.L. y Watkins, C.E. (1986). Depression, psychological separation, and college adjustment: An investigation of sex differences. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 52-56.
- Mather, J.C. y Winston, R.B. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. *Journal of College Student development, 39*, 33-50.
- McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (mayo, 1986). *A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, English and Science instructors*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago.
- Palladino-Schultheiss, D.E. y Blustein, D.L. (1994). Role of adolescent-parent relationship in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 248-255.
- Pichardo, M. C., Berbén, A. B.G., 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). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>.
- Rice, K.G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 203-213.



PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN

- Rice, K.G., Cole, D.A. y Lapsley, D.K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Smith, S., Medendorp, C. L., Ranck, S., Morison, K. y 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, 5-22.
- Soares, A. P., Guisande, M. A. y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Taub, D. y McEwen, M.K. (1991). Patterns of development of autonomy and mature interpersonal relationships in black and white undergraduate women. *Journal of College Student Development*, 32, 502-508.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Wintre, M.G. y Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15.

