

## PRESENTACIÓN DEL SIMPOSIO

**Manuel Deaño Deaño**

Universidad de Vigo-Campus Ourense

**Leandro S. Almeida**

Universidade do Minho

**Sonia Alfonso Gil**

Universidad de Vigo-Campus Ourense

**Alexandra R. Costa**

Instituto Politécnico do Porto

Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación. Universidad de Vigo. Facultad de Educación. Campus Ourense. 32004 Ourense (Spain). Teléfono: (+34) 988387179. E-mail: deano@uvigo.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.747>

*Fecha de Recepción: 23 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

La entrada en la Enseñanza Superior (ES) presenta a los estudiantes diversas exigencias y oportunidades, derivadas de sus necesidades de afrontamiento de metas educativas, de regulación de su aprendizaje, de gestión del tiempo de estudio y ocio, de participación en el campus y en las aulas y de representación estudiantil, en un contexto de mayor desarrollo y de autonomía tanto personal como social y emocional. De entre el amplio conjunto de variables psicosociales y contextuales que pueden estar relacionadas con las experiencias de este proceso de adaptación, las expectativas académicas de los estudiantes en el primer año de ES constituyen el centro de interés de este simposio.

Poco más de la mitad (57 %) de los estudiantes de primer año a tiempo completo se gradúan en 4 años, siendo a veces necesarios hasta 6 años para conseguirlo. El porcentaje de abandono de los estudios se produce fundamentalmente durante el primer año de estudio en la ES. Los estudiantes que abandonan sin finalizar sus estudios suponen un gasto de su tiempo, de su dinero y del invertido por el sector público en el proceso educativo sin que, a la postre, se produzcan los beneficios deseados. Es por eso que existe preocupación en los últimos años por las tasas de graduación académica (Swail, 2004).

Cuando los estudiantes abandonan sus estudios, la universidad se enfrenta a la pérdida de recursos del campus que se han invertido en el estudiante, así como la pérdida de ingresos futuros en forma de matrícula. Esta consideración supone un cierto nivel de compromiso por parte de la ins-

## PRESENTACIÓN DEL SIMPOSIO

titución para apoyar el éxito del estudiante. Apoyar el progreso de los estudiantes es responder a sus necesidades. Se han creado servicios de apoyo de primer año (seminarios, asesoramiento y programas tutoriales). La evidencia empírica sobre las estrategias de reformas, indicada por la literatura de educación superior apunta a que lo que más importa en el aprendizaje y el desarrollo personal es lo que los estudiantes pueden hacer en la universidad (Astin, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991, 2005).

En este sentido, el compromiso del estudiante es una parte integral de una educación de calidad y tiene un papel importante en muchos de los resultados universitarios deseables, tales como el aprendizaje del estudiante, rendimiento académico y la continuidad de sus estudios (Astin, 1993; Hu y Kuh, 2003; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, y Gonyea, 2008; Pascarella y Terenzini, 1991, 2005).

Los investigadores han intentado desde hace tiempo identificar los factores que predicen el éxito de los estudiantes en la universidad. Pierson (1958) identificó que, entre muchos predictores diferentes de éxito en la universidad, el mejor fueron los grados o calificaciones anteriores a la universidad. Se han utilizado también medidas de aptitud (Willingham, Lewis, Morgan y Ramista, 1990); factores demográficos, como el de género, la etnia, la situación económica e, incluso, si son de primera generación de estudiantes (Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini, 2004; Richardson y Bender, 1987). Russell y Petrie (1992) ofrecieron un marco conceptualizador y evaluador de estos factores, para proporcionar asesoramiento a los estudiantes, enfatizando la relación entre el éxito y los rasgos psicológicos internos (motivación, confianza en sí mismo, percepción de apoyo y el impacto emocional), así como comportamientos externos (como las conductas de estudio y participación en el campus). Robbins et al. (2004) distinguieron tres tipos de predictores de éxito en la universidad: (a) predictores tradicionales, tales como las puntuaciones de las pruebas estandarizadas, grado de la escuela secundaria y nota promedio del primer semestre en la universidad, (b) predictores demográficos como el nivel socioeconómico, raza y género y (c) los predictores psicosociales tales como la participación social, la motivación, la autogestión, y el estudio de los hábitos.

De las muchas características personales que los estudiantes poseen cuando empiezan la universidad, algunas son inmutables, como la edad o el género. Otras, están más abiertas a la influencia del medio, como las motivaciones, expectativas y aspiraciones, resultado de la interacción de los estudiantes con el entorno. Una de esas características que ha recibido atención en los últimos tiempos es la de expectativas de los estudiantes de primer año de Enseñanza Superior (ES) actualmente constituyen una variable importante de los estudios sobre el primer año de ES (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009; Miller, Bender, Schuh y Asociados, 2005).

El estudio actual de las expectativas académicas destaca las experiencias de los estudiantes relacionadas con su entorno anticipado (Olson, Roese y Zanna, 1996), reflejando lo que se espera vivir en base a las representaciones de experiencias pasadas de uno mismo o experimentadas por otras personas (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009).

De esta manera, las expectativas influyen en las experiencias futuras. Los estudiantes actúan más con aquellas que están en consonancia con sus expectativas, buscando la congruencia entre éstas y sus experiencias reales (Konings, Brand-Gruwel, van Merriënboer y Broers, 2008). El nivel de congruencia fue positivamente relacionado con la probabilidad de la graduación y la satisfacción (Braxton, Hossler y Vesper, 1995). Cuando las expectativas de los estudiantes se ajustan a sus experiencias reales se produce un funcionamiento congruente óptimo. En caso contrario, se asiste a formas desajustadas de funcionamiento que abarcan desde la insatisfacción a la sobreestimación de sus expectativas. La insatisfacción de las expectativas de aprendizaje en el primer año de universidad se correlacionaron significativa y moderadamente con las "experiencias reales" de los estudiantes en la universidad (Konings et al., 2008; Kuh, Gonyea y Williams, 2005). El resultado de esta falta de coherencia a menudo aumenta la insatisfacción con lo académico, disminuye la integración

académica y social y, en general, el rendimiento estudiantil (Braxton, Hossler y Vesper, 1995; Howard, 2005).

La sobrestimación de las expectativas en relación con las experiencias reales y su influencia en la adaptación académica ha sido también evidenciada (Baker, McNeil y Siryk, 1985; Kuh, Gonyea y Williams, 2005).

Pero las expectativas no solo influyen las experiencias futuras, sino que también son modificadas (Alfonso et al., 2013) por las propias experiencias; es decir, están siempre en proceso de cambio y revisión continua frente a las nuevas experiencias (Howard, 2005) producidas en el ambiente académico del estudiante de primer año dentro y fuera del aula. Las expectativas que los estudiantes de primer año traen consigo al campus, son modificadas por las nuevas experiencias del ambiente académico y sometidas al cambio y revisión de acuerdo con esas nuevas experiencias.

Estas expectativas pueden ser entendidas como un conjunto de cogniciones y motivaciones, traducidas en percepciones y aspiraciones que constituyen un conjunto de representaciones y motivaciones que acompañan a las vivencias y al desarrollo en el contexto académico.

Esta perspectiva permite incluir las expectativas entre las características personales con las que los estudiantes afrontan sus experiencias de primer año (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009), a la vez que abren camino como puntos de intervención para aumentar el éxito entre los estudiantes, ya que ofrecen más margen para el cambio que las variables tradicionales o demográficas (Robbins et al., 2004) y previsiblemente, como señala Seidman (2005), permite la identificación temprana de las necesidades individuales, seguida de una prescripción para la acción y el apoyo a la promoción del éxito académico de los estudiantes de primer año.

En este contexto se ubican las siguientes comunicaciones del Simposio. La segunda, busca relacionar la autoeficacia y las creencias del individuo sobre sus capacidades para organizar y ejecutar sus planes con el estado positivo y de bienestar individual. El estudio evidencia una relación positiva y fuerte entre la auto-eficacia y la dimensión comportamental del *engagement*, que está directamente relacionada con comportamientos focalizados en objetivos, concentración y esfuerzo, tareas todas que se traducen en la involucración de los estudiantes en las actividades curriculares y extra-curriculares relacionadas con el aprendizaje y la obtención de niveles más altos de rendimiento académico.

La tercera comunicación ha medido las expectativas de los estudiantes de primer año buscando experiencias que permitan predecir dimensiones de expectativas relacionadas. Para ello se han considerado variables sociodemográficas como el nivel de estudios de los padres y de rendimiento como la nota media de acceso a la titulación. Los análisis muestran que el nivel de estudios de la madre predice de forma significativa y positiva las expectativas de *Interacción social* de los estudiantes; el nivel de estudios del padre predice de forma significativamente negativa las expectativas de *Formación empleo/carrera* y de *Implicación político/ciudadana* y la nota de acceso a la titulación predice de forma positiva y significativa las expectativas de *Implicación político/ciudadana* y de *Calidad de formación* de los estudiantes de ES participantes en el estudio.

La cuarta comunicación analiza el papel de algunas variables socio-demográficas sobre las expectativas académicas de los estudiantes de primer año. Mediante un análisis de diferencias inter individuales, se muestran en las expectativas de los estudiantes niveles más elevados por parte de los hombres en las dimensiones de *Formación para el empleo/carrera* e *Implicación político ciudadana* y una ligera superioridad de las mujeres en la dimensión de *Interacción social*. También la influencia conjunta de las variables de género, titulación escogida y formación superior de los padres en las expectativas de *Movilidad estudiantil internacional* y de alguna manera para *Calidad de formación*.

La quinta y última comunicación ha utilizado variables socio-demográficas para comprobar si se produce un cambio en las puntuaciones de expectativas de los estudiantes, según su sexo, desde

## PRESENTACIÓN DEL SIMPOSIO

que se inician por primera vez en la Universidad hasta que finalizan el primer semestre académico. Se utilizó para la medida inicial y semestral de las expectativas el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA). Los resultados, indicaron que las mujeres obtuvieron inicialmente puntuaciones más altas que los hombres en sus expectativas de *Formación empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Movilidad estudiantil, Participación político/ciudadana y Presión social*. Finalizado el primer semestre, ese patrón de puntuaciones se invirtió, obteniendo los hombres puntuaciones más elevadas en dichas dimensiones de expectativas. Los resultados evidencian el cambio en la dimensiones de expectativas y se interpretan en el sentido de que las mujeres modifican y ajustan en mayor medida que los hombres sus expectativas en función de las experiencias universitarias reales vividas en ese período de tiempo, suponiéndose una mejor adaptación a la Universidad.

## REFERENCIAS

- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 21*(1), 125-136.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and Reality in Freshman Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology, 32*(1), 94-103.
- Braxton, J., Hossler, D., & Vesper, N. (1995). Incorporating College Choice Constructs into Tinto's Model of Student Departure: Fulfillment of Expectations for Institutional Traits and Student Withdrawal Plans. *Research in Higher Education, 36*(5), 595-612.
- Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The Role of Precollege Data in Assessing and Understanding Student Engagement in College. *New Directions for Institutional Research, 141*, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)) DOI: 10.1002/ir.286.
- Howard, J. (2005). Why Should We Care About Student Expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, and Associates (eds.), *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student Views of the College Experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Maximizing what students get out of college: Testing a learning productivity model. *Journal of College Student Development, 44*, 185-203.
- Konings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Broers, N. J. (2008). Does a New Learning Environment Come Up to Students' Expectations? A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 535-548.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education, 79*, 540-563.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What Students Expect from College and What They Get." In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, and Associates (eds.), *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student Views of the College Experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, T. E., Bender, B. E., Schuh, J. H., & Associates (eds.). (2005). *Promoting Reasonable Expectations: Aligning Student Views of the College Experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins and A. W. Kruglanski (eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York: Guilford Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Pierson, L. R. (1958). High school teacher prediction of college success. *Personnel & Guidance Journal*, 37, 142-145.
- Richardson, R. C., & Bender, L. W. (1987). *Fostering minority access and achievement in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Russell, R. K., & Petrie, T. A. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment and counseling. In S. D. Brown, R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed.) (pp. 485-511). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Seidman, A. (2005). *College student retention*. Westport, CT: Praeger.
- Swail, W. S. (2004, January 23). Legislation to improve graduation rates could have the opposite effect. *The Chronicle of Higher Education*, 50(20), B16.
- Willingham, W. W., Lewis, C., Morgan, R., & Ramist, L. (1990). *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

