

REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE  
PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN

Vol. 21, (n.º1) Ano 18º-2013 ISSN: 1138-1663

## PERFILES DE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EN ALUMNOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES DE ENSEÑANZA SUPERIOR

*ACADEMIC EXPECTATIONS PROFILES OF SPANISH AND PORTUGUESE  
HIGHER EDUCATION STUDENTS*

**Sonia ALFONSO GIL**  
**Manuel DEAÑO DEAÑO**  
**Ángeles CONDE RODRÍGUEZ**  
*Universidad De Vigo*

*Data de recepción: 12/02/2013*

*Data de aceptación: 19/07/2013*

**Alexandra R. COSTA**  
*Instituto Politécnico do Porto, Escuela de  
Ingeniería*

**Alexandra M. ARAÚJO**  
**Leandro S. ALMEIDA**  
*3Instituto de Educación, Universidade do Minho*

### RESUMEN

Las expectativas académicas de los estudiantes son hoy reconocidas como una variable importante en la explicación de su adaptación y éxito académico. Esa importancia es mayor en los alumnos del primer año, ya que, frecuentemente presentan expectativas iniciales muy elevadas que no siempre llegan a concretarse. Con la pretensión de conocer cuáles son esas expectativas iniciales, el trabajo que se presenta analiza el perfil de las mismas en estudiantes de Enseñanza

Superior (ES) de primer año. La muestra está compuesta por 719 estudiantes de diversas titulaciones académicas de las Universidades de Vigo-Campus de Ourense y Minho. A los participantes se les aplicó el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA). Los resultados han sido analizados tomando la nacionalidad y el ámbito de estudio (científico, jurídico-social, tecnológico). Los resultados muestran que los estudiantes portugueses tienden a presentar expectativas más elevadas en general, traducándose en una valoración superior de su entrada en la

---

Correspondencia:  
E-mail: [deano@uvigo.es](mailto:deano@uvigo.es)

Universidad. A su vez, considerando las siete dimensiones de expectativas evaluadas, se comprueba un perfil similar para ambos países en relación a las expectativas más o menos valoradas. Se destacan las expectativas de obtener una formación que permita acceder a un buen empleo o carrera, en primer lugar, y las expectativas de tener en la Universidad oportunidades de desarrollo personal y social, en segundo lugar, como las más valoradas por los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Expectativas académicas; perfiles de expectativas; educación superior; éxito académico.

## ABSTRACT

Academic expectations are recognized as an important variable for students' adjustment and academic success. This importance is higher for first year students, because they often present initial expectations that may not be met. Aiming at identifying these initial expectations, this study presents and analyses the profile of first year students' academic expectations. The sample included 719 students attending different undergraduate programs at University of Vigo - Campus of Ourense, and at University of Minho. Participants completed the Academic Perceptions Questionnaire (APQ). Analyses were based on students' nationality and study domain (scientific, juridical-social, technological). Results show that Portuguese students present higher expectations, in general, which shows they attribute a higher value to their access to University. On the other hand, and regarding the seven dimensions of assessed expectations, we can see that this difference in average scores is not structural, because there is a similar pattern of higher and lower expectations, for both countries. The most valued expectations are, in first place, expectations of having an education that will lead to a good job or career, and in second place, expectations of having opportunities of personal and social development in University.

**KEYWORDS:** Academic expectations, Expectation profiles, Higher Education, Academic success.

Actualmente existe un notable incremento en las investigaciones sobre las expectativas que los estudiantes poseen al comienzo de sus estudios en los centros de Enseñanza Superior (ES). Este tipo de trabajos se inició en la década de los ochenta, desde el modelo empresarial. Este modelo ha diferenciado entre el estudio de las expectativas sobre satisfacción y estudios de calidad del servicio de la universidad (Hill, 1995; Pichardo, García Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007). La influencia de estos últimos estudios, ha cambiado el interés de la investigación de fuera a dentro, en el que las expectativas de los estudiantes se toman desde el exterior y se consideran para la mejora de la educación (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000), y/o para favorecer la adaptación a la universidad (Almeida, 2007; 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; se asocian a las experiencias de los acontecimientos vividos, más próximas a aquellos otros que se van a vivir; y constituyen una interpretación de índole cognitiva y motivacional sobre lo que va a suceder en términos de aquello que pudieran ser los deseos del sujeto de lo que quiere que ocurra. Estas previsiones o expectativas, que pueden ser más o menos posibles, influyen en la conducta. Si se producen, se elaborará una respuesta a la consecuencia supuesta en consonancia con la interpretación de la situación. Si la interpretación se cumple, la conducta prevista o planificada se ejecuta. Es de este modo cómo las expectativas traducen orientaciones cognitivas y motivacionales realizadas en los contextos de aprendizaje e influyen en el nivel de implicación de los estudiantes de ES en su vida escolar y en los desafíos académicos y sociales exigidos en esa experiencia. En

definitiva, las expectativas que los estudiantes construyen acerca de las oportunidades de acción y desarrollo por parte de la ES, en este caso, les ayudan a involucrarse en los contextos académicos así como a explicar y comprender sus comportamientos subsecuentes (Kuh, Gonyea y Williams, 2005; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006).

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 específicas. Si el sujeto posee una baja expectativa de implicación, participará en menor medida que, si fuese positiva, en cuyo caso su participación sería previsiblemente mayor. De esta forma las relaciones entre expectativas y conductas son recíprocas, no solo influyen la toma de decisiones y la conducta de los estudiantes, sino que, a su vez, pueden influenciar su vida académica y extraacadémica (Almeida, 2007; Alves, Gonçalves y Almeida, 2012). Algunos de estos factores, como pueden ser el abandono del ambiente familiar o la red social externa a la universidad, no están ligados directamente al contexto académico pero también tienen su contribución al proceso de adaptación a la ES.

Un modo de profundizar el estudio de las expectativas iniciales es tener en cuenta los estudios transculturales de estudiantes de primer año de distintos países (Araujo, Costa, Gonçalves, Almeida, Deaño, Alfonso, Conde, Iglesias-Sarmiento y Tellado, 2012). Algunas de esas investigaciones 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 según la nacionalidad del alumnado (españoles o británicos) y la universidad a la que pertenecen. Los resultados muestran también diferencias según la titulación.

Este conjunto de diferencias en los datos sugiere que las expectativas tienen una

dimensión personal del estudiante, pero que también son desarrolladas en función de los retos y circunstancias de los contextos. En este sentido, algunas investigaciones alternativas sobre las expectativas, que no parten de la teoría de la calidad del servicio, aportan diferentes variables preferenciales de los estudiantes como el sexo (McDowell y McDowell, 1986). Otras han encontrado una interacción de variables personales y contextuales en la predicción del desarrollo psicosocial de los estudiantes universitarios (Soares et al., 2006). También hay estudios que consideran otras dimensiones en las expectativas, por ejemplo la formación para el empleo y la carrera profesional (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009), conocer gente y disfrutar de dicha etapa (Gámez y Marrero, 2003) y la participación democrática e implicación ciudadana (Michavila y Parejo, 2008).

Considerando que las expectativas académicas de los estudiantes, en cuanto variable cognitivo-motivacional, pueden ser influenciadas por el entorno universitario, en el presente artículo se estudian los efectos de la nacionalidad y de las titulaciones, agrupadas por ámbitos de estudios, en tales expectativas. Tomando estudiantes en el primer año de estudios de enseñanza superior (ES) de Portugal y España (Galicia), se analizan los patrones de expectativas académicas, agrupadas por dimensiones, según la nacionalidad y ámbito de estudio.

## **MÉTODO**

### *PARTICIPANTES*

Los participantes fueron 719 estudiantes de primer curso de diferentes ámbitos de estudio que ingresaban en la Universidad de Minho (n=348) y en la Universidad de Vigo-Campus de Ourense (n=371), con edades comprendidas entre los 17 y 53 años (M=20,06; DT=3,84), siendo 453 participantes de sexo femenino y 263 de sexo masculino. Del total de participantes, distribuidos por ámbitos de estudio, 125 pertenecían al ámbito científico

(17,4%), 398 al jurídico-social (55,4%) y 196 al tecnológico (27,3%). La distribución de los participantes de los dos países en relación al

ámbito de estudio es la que se presenta en la Tabla 1. Se procuró diversificar las titulaciones y áreas de estudio representadas en la muestra.

Participantes N=719	Ámbito de estudio		
	Científico	Jurídico-social	Tecnológico
Portugal n=348	82	139	127
España n=371	43	259	69
	n=125	n=398	n=196

**Tabla 1.** Distribución de los participantes por países y ámbitos de estudio

### INSTRUMENTO

Los estudiantes fueron evaluados a través del Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA) en su versión Expectativas (CPA-E). Las respuestas a los 58 ítems que componían la versión inicial del cuestionario se recogieron sobre una escala de seis puntos en formato tipo Likert: 1 – total acuerdo; 2 – bastante acuerdo; 3 – parte de acuerdo; 4 – parte desacuerdo; 5 – bastante desacuerdo; 6 – total desacuerdo. 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 y se redujo la escala a 50 ítems. En términos de consistencia interna, éstos obtuvieron unos coeficientes alpha de Cronbach entre .75 y .90, y se agruparon en torno a 7 dimensiones: (i) Formación para el empleo/carrera ( $\alpha=.89$ ): “Obtener formación para conseguir un buen empleo”; (ii) Desarrollo personal y social ( $\alpha=.87$ ): “Ganar confianza en mis potencialidades”; (iii) Movilidad estudiantil ( $\alpha=.90$ ): “Participar en programas de intercambio estudiantil universitario (Erasmus, Leonardo, etc.)”; (iv) Implicación política y ciudadanía ( $\alpha=.85$ ): “Participar en actividades

de voluntariado en la comunidad”; (v) Presión social ( $\alpha=.79$ ): “Participar en las actividades de estudio para no ser excluido/a por los compañeros/as”; (vi) Calidad de formación ( $\alpha=.79$ ): “Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios”; (vii) Interacción social ( $\alpha=.75$ ): “Involucrarme en algún grupo de estudiantes (asociaciones, tunas, etc.)”.

### 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), versión expectativas. 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 2x3 [nacionalidad (2; española, portuguesa) x

ámbito de estudio (3; científico, jurídico-social, tecnológico)] se realizaron análisis multivariantes para las 7 dimensiones. Los datos fueron analizados utilizando la versión 19.0 del programa SPSS. Para facilitar la interpretación de los datos, las respuestas de los estudiantes al CPA fueron recodificadas de modo inverso al de los valores iniciales

en el cuestionario (menor puntuación pasa a significar expectativas más bajas).

## RESULTADOS

La Tabla 2 recoge las puntuaciones descriptivas para todas las dimensiones, ordenadas por su valor. Todos los estudiantes puntuaron en todas las dimensiones.

Dimensiones	M	DT
D1 Formación empleo/carrera	43.64	5.183
D2 Desarrollo personal y social	41.14	6.166
D6 Calidad de formación	39.31	5.015
D3 Movilidad estudiantil	38.54	7.195
D7 Interacción social	36.74	6.512
D4 Implicación política/ciudadanía	36.42	6.591
D5 Presión social	36.28	7.056

**Tabla 2.** Puntuación media y desviación típica de las Dimensiones, ordenadas según su valor.

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.

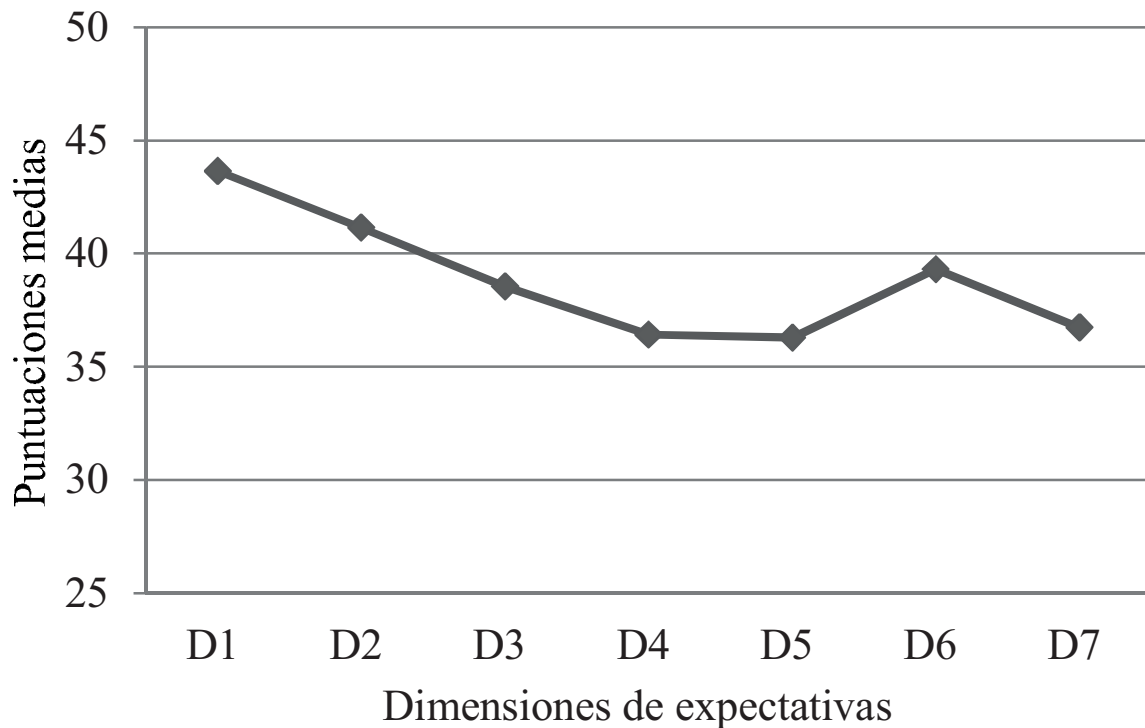
Las puntuaciones medias de las dimensiones para la muestra fueron comparadas mediante

un análisis multivariante como se detalla en la Tabla 2. La primera dimensión a considerar en dicho análisis es la Formación para el empleo/carrera, la cual no mostró efecto principal significativo ni para nacionalidad, ni para el ámbito de estudio, pero sí un efecto interactivo de ambos  $F(2, 718)=6.900$ ,  $p<.05$ . La comparación de las puntuaciones medias de los dos factores mostró que el desempeño de los estudiantes españoles del ámbito tecnológico fue inferior ( $p<.05$ ) al de los estudiantes portugueses, siendo, por tanto, los que marcaron un efecto diferencial en la dimensión.



La dimensión Desarrollo personal y social, mostró un efecto principal significativo para la nacionalidad  $F(1, 718)=40.164$ ,  $p<.001$ , otro efecto principal para el ámbito de estudio  $F(2, 718)=3.961$ ,  $p<.05$  y la interacción significativa de ambos factores  $F(2, 718)=7.394$ ,  $p<.05$ . El significado de los efectos principales para la nacionalidad y ámbito de estudio se observa

en la Tabla 2. La muestra portuguesa presenta puntuaciones más elevadas que la española y además lo hizo para los tres ámbitos de estudios. El efecto interactivo se produjo porque la combinación de la nacionalidad y el ámbito de conocimiento difirió de la suma de sus efectos principales para el sector tecnológico ( $p<.001$ ) español y no así para los otros ámbitos.



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

La tercera dimensión Movilidad estudiantil mostró un efecto principal significativo para el factor nacionalidad  $F(1, 718)=14.125$ ,  $p<.001$ , pero no para el ámbito de conocimiento. Tampoco mostró efecto interactivo. Los estudiantes portugueses presentaron puntuaciones superiores a los estudiantes españoles en esta dimensión (Tabla 3).

La dimensión Implicación política/ciudadanía, mostró un efecto principal significativo para la nacionalidad  $F(1, 718)=60.144$ ,  $p<.001$ , también para el factor ámbito de estudio  $F(2, 718)=13.113$ ,  $p<.001$  y la interacción significativa de ambos factores  $F(2, 718)=3.977$ ,  $p<.05$ . Los efectos principales evidenciaron que los estudiantes portugueses

puntuaron significativamente más alto que los españoles en esta dimensión. Por ámbito de estudio, los estudiantes del ámbito tecnológico obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en esta dimensión que los otros dos ámbitos. La variación significativa y conjunta de las puntuaciones medias para ambos factores se observa en la Tabla 2, en la que se puede apreciar que los estudiantes de Portugal pertenecientes al ámbito jurídico-social fueron los que mayor puntuación media obtuvieron ( $p<.05$ ). En España, fueron los estudiantes del ámbito científico y jurídico-social quienes puntuaron más alto en esta dimensión ( $p<.05$ ), coincidiendo en ambos países, que los del ámbito tecnológico fueron los que peor puntuaron en esta dimensión.

Dimensiones	Portugueses			Españoles			Mf	η <sup>2</sup>
	Científico	Jurídico-social	Tecnológico	Científico	Jurídico-social	Tecnológico		
D1 Formación empleo/carrera	44.19 (.567)	43.48 (.435)	44.20 (.455)	43.62 (.783)	43.94 (.319)	41.17 (.618)	43.43	.019*
D2 Desarrollo personal y social	42.58 (.660)	42.08 (.507)	42.63 (.530)	39.39 (.911)	40.79 (.371)	37.17 (.720)	40.77	.020*
D3 Movilidad estudiantil	40.75 (.785)	38.74 (.603)	39.81 (.631)	38.32 (1.084)	37.76 (.442)	36.20 (.856)	38.59	.006
D4 Implicación política/ciudadanía	37.62 (.680)	40.00 (.523)	37.47 (.547)	35.86 (.940)	34.96 (.383)	31.73 (.742)	36.27	.011*
D5 Presión social	37.26 (.771)	36.36 (.592)	38.19 (.619)	36.00 (1.064)	35.66 (.434)	33.98 (.840)	36.24	.011*
D6 Calidad de formación	41.14 (.537)	40.25 (.412)	40.34 (.431)	40.32 (.741)	37.99 (.302)	37.69 (.585)	39.62	.004
D7 Interacción social	38.02 (.709)	37.20 (.544)	38.22 (.569)	37.79 (.979)	35.83 (.399)	34.37 (.773)	36.90	.009

Mf: Puntuación media de fila; \*Efecto pequeño .01; \*\*Efecto mediano .05; \*\*\*Efecto grande .138 (Cohen, 1988).

**Tabla 3.** Puntuación media, desviación típica y tamaño de efecto por nacionalidad y por ámbito de estudio para las dimensiones.

La dimensión Presión social, mostró un efecto principal de la nacionalidad  $F(1, 718)=11.378, p<.05$  y la interacción significativa de la nacionalidad y el ámbito de estudio  $F(2, 718)=3.871, p<.05$ . 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 este aspecto. La interacción significativa se observó en las puntuaciones medias de los estudiantes portugueses y españoles de los ámbitos científico y jurídico-social que fueron similares (Tabla 2). Sin embargo, sucede algo muy distinto con los estudiantes del ámbito tecnológico para cada país. Mientras que en Portugal son los estudiantes de este ámbito los que mayor

puntuación media obtienen, en España son los que tienen la puntuación media más baja en relación a los demás ámbitos ( $p<.05$ ).

En la dimensión de Calidad de formación se mostraron los efectos principales de la nacionalidad  $F(1, 718)=20.200, p<.001$  y de ámbito de estudio  $F(2, 718)=5.363, p<.05$ , no produciéndose el efecto de interacción. Los estudiantes portugueses obtuvieron mayor puntuación media que los españoles y además la obtuvieron para todos los ámbitos de estudio por igual. En España, se encontró que los estudiantes del sector científico se diferenciaron de forma significativa de los demás, al obtener una mayor puntuación media ( $p<.05$ ) por comparación a los otros dos grupos de alumnos con una puntuación media muy próxima.

La séptima y última dimensión Interacción social mostró un efecto principal para la nacionalidad  $F(1, 718)=10.510, p<.05$  y la interacción significativa de ambos factores  $F(2, 718)=3.317, p<.05$ . Los estudiantes portugueses obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes españoles. Además, al considerar la nacionalidad de los participantes y su ámbito de estudio se encontró que las puntuaciones medias variaron de forma significativa. Como muestra la Tabla 2 los estudiantes portugueses de los tres ámbitos de conocimiento y los españoles del ámbito científico obtienen puntuaciones medias similares. Por el contrario, son significativamente inferiores ( $p<.05$ ) las puntuaciones medias de los estudiantes españoles de los ámbitos jurídico-social y tecnológico.

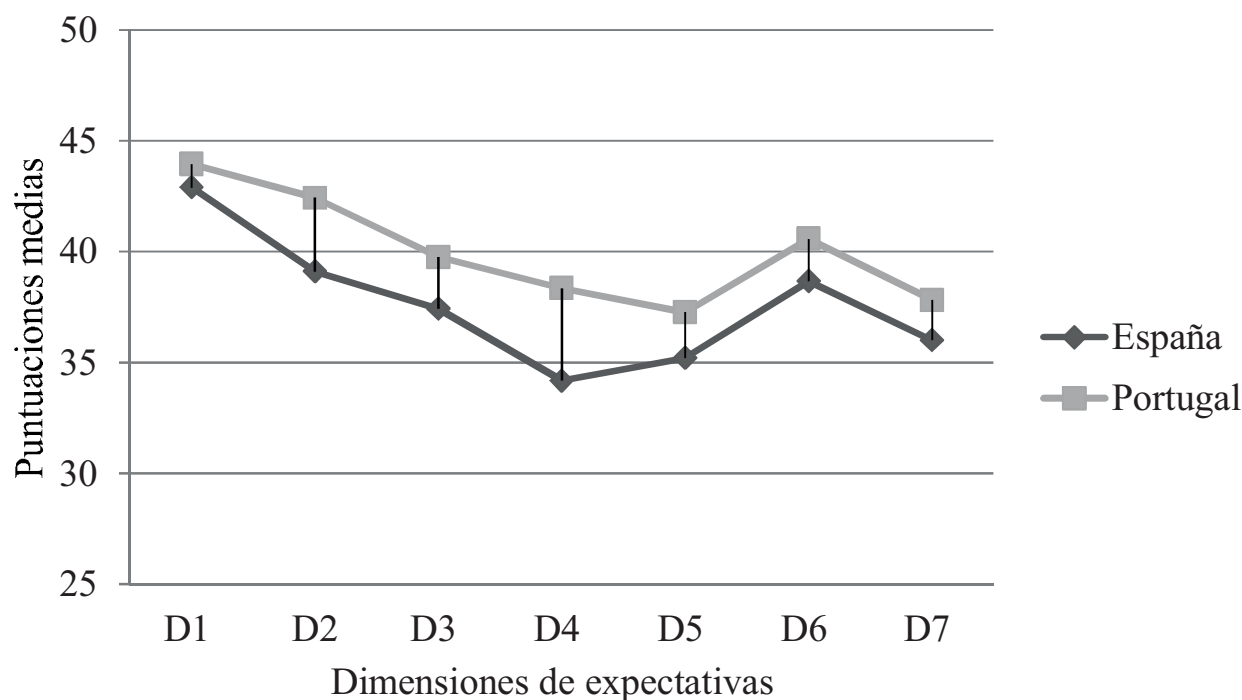
### *DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES*

Existe un perfil global común para toda la muestra (España y Portugal) que está conformado por la siguiente secuencia en el nivel de valoración de las siete dimensiones de expectativas evaluadas (ver Gráfico 2): Formación para el empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Calidad de formación, Movilidad estudiantil, Interacción social, Implicación política/ciudadanía, y Presión social. Así, los estudiantes esperan conseguir a lo largo de su estancia en la ES, en primer lugar, las competencias para acceder a una profesión de prestigio, tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo, posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro, asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar su titulación, acceder a la profesión que desean y conseguir prácticas que les faciliten la entrada en el mundo laboral. En

segundo lugar, potenciar su desarrollo personal o selfs de identidad, esperando desarrollar sus potencialidades de personalidad, mejorando su identidad autonomía y autoconfianza en sus planes personales de futuro. En tercer lugar, tener una formación específica y actualizada en el área de sus estudios. En cuarto lugar formarse más en el extranjero, participando en los programas de movilidad y sintiéndose miembros de la comunidad universitaria internacional. En quinto lugar, tener momentos de convivencia y diversión, practicar alguna actividad deportiva, cultural, etc, participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias y ampliar su red social de amigos. En sexto lugar, comprender mejor su país e involucrarse en la resolución de los problemas sociales. Y finalmente, en séptimo lugar, procurar no retrasar la finalización de la carrera para no sobrecargar económicamente a la familia y no retrasarse con respecto a sus compañeros.

Los resultados han destacado que los estudiantes portugueses puntúan más alto que los estudiantes españoles en 6 de las 7 dimensiones del perfil (ver Gráfico 2), mostrándose diferencias en las expectativas según la nacionalidad (De la Fuente et al., 2004). Ello se traduce en que los estudiantes portugueses han depositado más expectativas que los estudiantes españoles en sus estudios de ES, es decir, los estudiantes portugueses entienden la ES como una vía importante de promoción social (Almeida, 2007). Ambos grupos de estudiantes, en cambio, esperan por igual y mucho de la Formación para el empleo/carrera, siendo este dato coincidente con el Informe proporcionado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009).

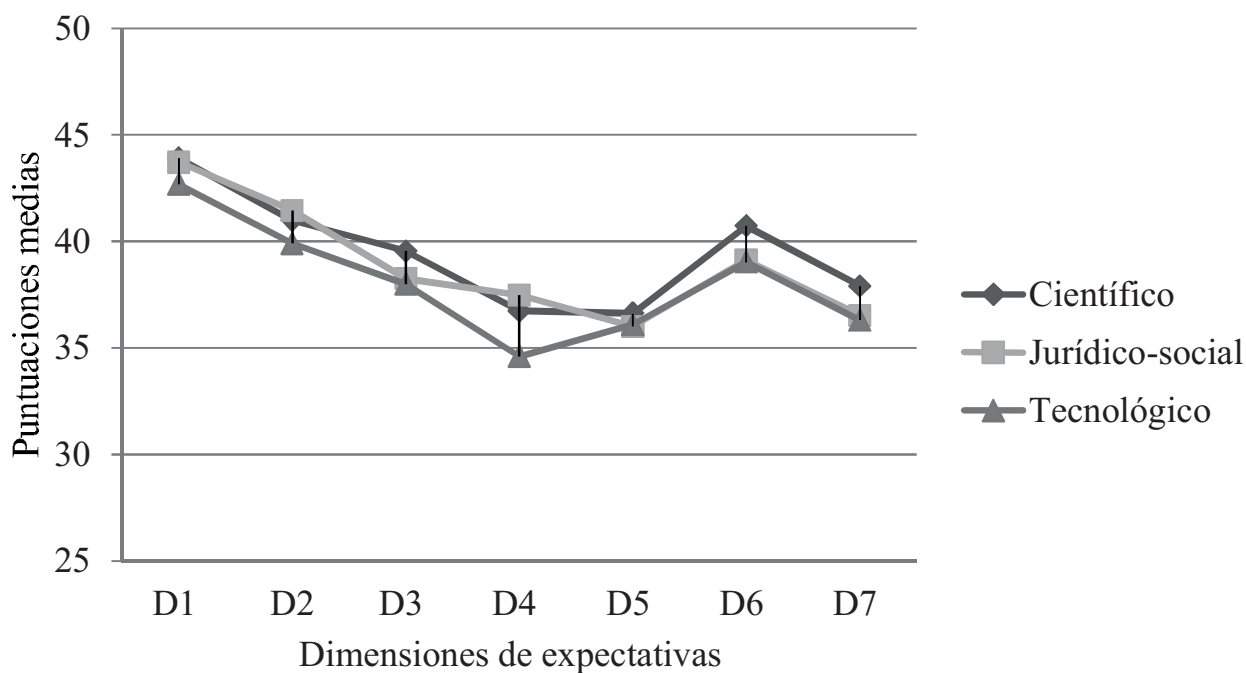




**Gráfico 2.** Perfil dimensional por nacionalidad

Cuando se consideran las titulaciones, agrupadas por ámbitos de estudio: científico, jurídico-social y tecnológico, se encuentran algunas diferencias estadísticamente significativas en las expectativas dimensionales de desarrollo personal y social, implicación

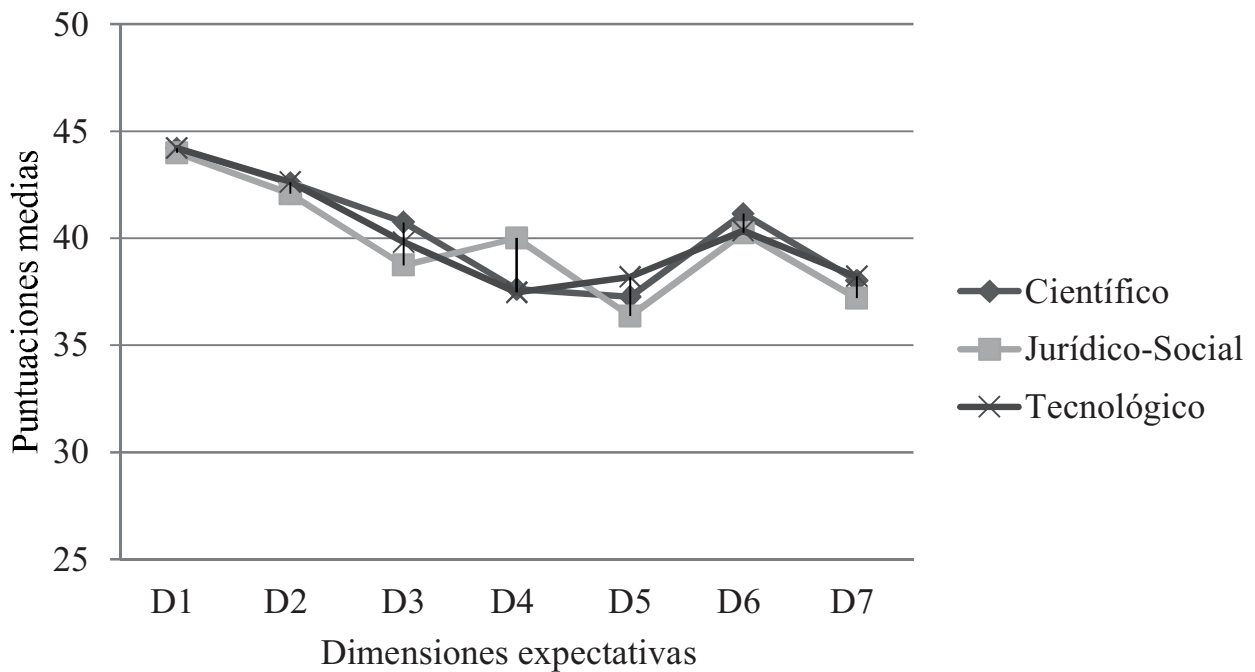
político/ciudadana, y calidad de la formación (ver Gráfico 3). Se pone de manifiesto una tendencia de los estudiantes del ámbito tecnológico a tener puntuaciones más bajas que los estudiantes de los demás ámbitos, sobre todo en el caso de los alumnos españoles.



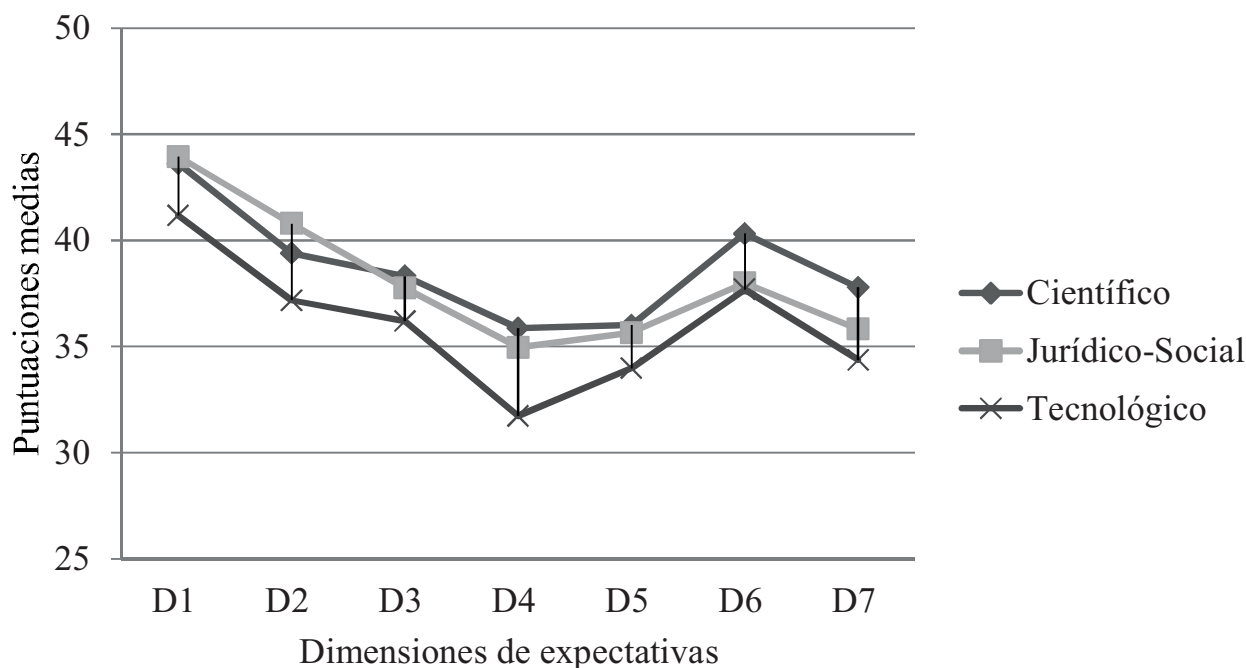
**Gráfico 3.** Perfil dimensional por ámbito de estudio

Los alumnos de titulaciones del sector científico consideran como dimensión más importante la Calidad de la formación. Esperan encontrar profesores entusiastas, compañeros concentrados en las actividades de estudio y participar en proyectos de investigación con sus profesores. El sector jurídico-social, a su vez, considera más importante su Desarrollo personal y social y su Implicación político/ciudadana. Estos dos resultados nos parecen interesantes pues están en sintonía con los perfiles profesionales asociados a tales titulaciones.

Las puntuaciones dimensionales variaron diferencialmente con los factores de nacionalidad y ámbito de estudio (De la Fuente et al., 2004). Su efecto conjunto se manifestó en Formación para el empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Implicación política y ciudadana, Presión social e Interacción social. La dimensión Formación para el empleo/carrera que abarca un conjunto de expectativas altamente valoradas por toda la muestra, diferencia a los estudiantes españoles del ámbito tecnológico del global de sus compañeros españoles y portugueses. Lo mismo sucede respecto de la dimensión de Desarrollo personal y social (ver Gráficos 4 y 5).



**Gráfico 4.** Perfil dimensional portugueses por ámbito de estudio



**Gráfico 5.** Perfil dimensional españoles por ámbito de estudio

La dimensión Implicación político/ciudadana constituye un conjunto de expectativas altamente valoradas por los estudiantes del ámbito jurídico-social portugués, aunque no por el español (Gráficos 4 y 5). Sus puntuaciones, en parte, constituyen los polos opuestos del estudio pudiendo interpretarse como una percepción diferente del contenido de esos ítems en las dos submuestras. Presión social es muy valorada por los alumnos portugueses de las titulaciones del área tecnológica, pero no por sus homólogos españoles que son los que menos presionados se sienten (Gráficos 4 y 5). El origen social de los estudiantes o la voluntad de entrar lo más temprano posible en el mercado de trabajo, para no sobrecargar económicamente a la familia, puede explicar esas diferencias. Respecto de la Dimensión Interacción social, los estudiantes portugueses de los tres ámbitos de estudio y los españoles del ámbito científico presentan unas expectativas similares. Difieren en esta dimensión los españoles de los ámbitos jurídico-social y tecnológico (ver Gráficos 4 y 5).

En síntesis, todos los estudiantes de la muestra tienen grandes expectativas para el

empleo/carrera y su desarrollo profesional (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009), así como aprovechar las oportunidades del entorno académico para su desarrollo personal y social. Aunque los estudiantes portugueses tienen más expectativas respecto a la ES que los estudiantes españoles, es cierto que la valoración de las siete dimensiones de expectativas académicas presenta un mismo patrón en los dos países. Las diferencias en las puntuaciones están también en función del ámbito de estudio. Así, los estudiantes españoles del ámbito tecnológico presentan expectativas en general más bajas, pudiendo considerarse un grupo de riesgo motivacional. En una lógica de aplicabilidad de los datos de esta investigación, parece importante que las Universidades traten de concretizar las expectativas académicas de sus estudiantes (Michavila y Parejo, 2008), siendo necesario atender a las diferencias existentes de los estudiantes cuando llegan a la ES.

## REFERENCIAS

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 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, 860-865.
- Alves, F., Gonçalves, P. y Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131.
- Araujo, A., Costa, A., Gonçalves, P., Almeida, L., Deaño, M., Alfonso, S., Conde, A., Iglesias-Sarmiento, V. y Tellado, F. (2012, julho). Expectativas académicas no 1º ano 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).
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004, abril). 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.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003). Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19, 12-19.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3, 10-21.
- 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 (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Fransico, CA: Jossey-Bass.
- McDowell, E. y McDowell, E. (May, 1986). A study of high school students' expectations of the teaching style of male, female, english and science instructors. Paper presented at the 36 th Annual Meeting of the International Communication Association. Chicago, IL.
- Michavila, F. y Parejo, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, número extr., 85-118.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Consultado en 27 de agosto de 2012 en <https://www.redtrabaja.es/es/portaltrabaja/resources/pdf/observatorio/>.
- 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. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 309-323.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.