



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

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). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 9, No. 1

El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación

The Study of the Expectations at the University: Analysis of Empirical Projects and Future Lines of Investigation

María del Carmen Pichardo Martínez (1)
pichardo@ugr.es

Ana Belén García Berbén (2)
berben@ugr.es

Jesús De la Fuente Arias (2)
jfuente@ual.es

Fernando Justicia Justicia (1)
justicia@ugr.es

(1) Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Campus de Cartuja s/n, 18071
Granada, España

(2) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de Almería

Carretera Sacramento s/n
La Cañada de San Urbano, 04120
Almería, España

(Recibido: 8 de marzo de 2006; aceptado para su publicación: 9 de enero de 2007)

Resumen

El estudio de las expectativas en educación ha experimentando un cambio en los últimos años. El nuevo marco teórico está fuertemente influido por las investigaciones realizadas en el ámbito de los negocios, y ha suscitado un mayor interés en las expectativas de los universitarios como variable a considerar en la mejora de la calidad universitaria y de la satisfacción de los estudiantes. El aumento de los estudios destinados a conocer qué espera el alumnado y qué desea de la institución universitaria, provoca la necesidad de analizar las diferentes líneas de investigación desarrolladas a este respecto y los hallazgos más significativos; para, a partir de aquí, extraer las conclusiones que ayuden a desarrollar y avanzar en el estudio de las expectativas de los universitarios. El objetivo de este trabajo se centra en realizar dicho análisis y aportar conclusiones que ayuden a establecer nuevas líneas de investigación en este tópico de estudio.

Palabras clave: Educación superior, estudiante universitario.

Abstract

The study of the expectations is experiencing a change during the last years. The new theoretical frame is strongly influenced by the investigations made in the businesses framework, and has caused a greater interest in the expectations of the university students as a variable to consider in the improvement of the university quality and of the students' satisfaction. The increase of the studies destined to know what the students expect and what they desire of the university, causes the need to analyze the different lines of research developed and the most significant findings; for, from here, extract the conclusions that help develop and advance in the study of the university students' expectations. The objective of this work is to make this analysis and contribute conclusions that help establish new lines of investigations in this subject of study.

Key words: Higher education, college students.

Introducción

Rosenthal y Rubin (1978) fueron los precursores en el estudio de la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras. En psicología y educación estas influencias reciben el nombre de *efecto Pigmalión* o *profecía de autocumplimiento* (también denominado autorrealización, concepto proveniente del término en inglés *self-fulfilling prophecy*). Este efecto o profecía consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en

realidad, y se define como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Merton citado en Burón, 1995).

La mayoría de las investigaciones realizadas para demostrar la llamada *profecía de autocumplimiento* se han desarrollado en el ámbito escolar y se centran en la influencia de las expectativas del profesorado sobre el alumnado. Diversos autores han realizado revisiones de los estudios de este tópico, y han concluido que, efectivamente, el *efecto Pigmalión* está presente en las aulas y se configura como un fenómeno importante a considerar en ellas (Rosenthal y Rubin, 1978; Brophy, 1983). Sin embargo, y aunque muchos de estos resultados pueden reflejarse en la educación superior, en esta etapa educativa se encuentra un gran vacío en la investigación del efecto de las expectativas de los docentes. Por ello, las conclusiones y evidencias encontradas en esos estudios deben tomarse con cautela y adaptarlos, en la medida de lo posible, a las características de las aulas universitarias.

Tradicionalmente se ha tomado al profesorado como las personas que influyen con sus expectativas en el alumnado, sin apenas considerar la influencia de las expectativas de éstos sobre aquéllos (Juanas y Rodríguez, 2004). Prueba de esto son los escasos estudios destinados a este tema.

Desde otra postura, Burón (1995) considera al alumnado como “profeta”, en el sentido de que la profecía puede darse, igualmente, desde el alumnado al profesorado. Sin embargo, este autor matiza que la influencia de los profesores será más fuerte que la de los alumnos.

Justicia (1996) también establece que existe una influencia desde el alumnado hacia el profesorado. Cuando explica las creencias del profesorado y las atribuciones de éste sobre el alumnado, afirma que “a los profesores (...) les preocupa su imagen personal, la percepción que tienen otros (colegas, padres y alumnos) de su competencia profesional y, por tanto, actúan en la dirección de crearse una impresión favorable” (p.94).

Actualmente parece que la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje va en aumento. Ello se deriva de las acciones que las universidades están realizando para establecer un sistema de evaluación de la calidad del servicio que ofrecen. Entre los aspectos evaluados se encuentra la labor docente y en ésta, una de las fuentes de información de más peso son los alumnos. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que el profesorado está más condicionado por lo que el alumnado percibe de él y su actuación, y considera más las percepciones y expectativas de él.

Burón (1995) ha estudiado el proceso por el cual las expectativas de unos influyen en otros, y ha establecido tres fases fundamentales que se suceden en el desarrollo de la profecía:

1. Se forman las expectativas o la profecía. Como ejemplo pueden señalarse dos expectativas que ocurren en el ámbito universitario, una se refiere a la influencia del profesorado en el alumnado: “es imposible aprobar con el profesor de tal asignatura”; y otra en una situación inversa: “con los cursos de tal titulación es imposible dar clases”.
2. Se establecen los medios para que las expectativas se realicen. Por ejemplo, no poner todos los recursos disponibles o implicarse menos, tanto en la programación y el diseño de la asignatura por parte del profesorado, como en la planificación y el estudio por parte del alumnado. Esto puede ser porque se percibe que la probabilidad de enseñar o aprender se considera mínima.
3. Se describe la confirmación de las expectativas. Al no esforzarse igual o más que en otras ocasiones provoca resultados negativos y la profecía se cumple; así las expectativas se afianzan más.

Todo este proceso depende de la experiencia de la persona. Cada persona percibe la realidad de forma diferente, atendiendo a unos aspectos y no a otros. Estos aspectos se encuentran relacionados con sus preferencias, ideología, criterios y jerarquía de valores individuales, entre otros (Burón, 1995).

Las expectativas del alumnado en Educación Superior se han estudiado desde un modelo teórico más reciente, influenciado por ámbitos ajenos a la educación. El objetivo de este artículo es ofrecer un análisis de este nuevo marco de estudio de las expectativas, y ofrecer los hallazgos de una gran parte de las investigaciones internacionales y nacionales que se han realizado hasta el momento en este nuevo ámbito de estudio.

Expectativas de los estudiantes universitarios

Actualmente existe un creciente interés por las expectativas que el alumnado universitario posee, tanto al inicio como durante sus estudios. Los objetivos que las investigaciones en este campo persiguen pueden agruparse en dos tipos: aquellos que investigan las expectativas del alumnado con la intención de conocer qué esperan de la universidad en general, y aquellos que estudian las expectativas de los estudiantes sobre componentes específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de la investigación realizada tradicionalmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje, en la década de los ochenta el estudio de las expectativas adoptó como modelo de referencia el utilizado en el mundo empresarial o comercial. Esto provocó el inicio de una nueva perspectiva en el estudio de las expectativas en educación.

Fundamentalmente, trabajos realizados en el ámbito de los negocios como el de Prakash (1984), fueron los primeros pasos en la configuración de la nueva

perspectiva. El objetivo de los autores se centraba en la importancia que las expectativas poseen en la satisfacción de los clientes o consumidores. En el mismo marco, Zeithaml, Parasuraman y Berry (1990, 1993) han propuesto el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente, con el cual pretenden mostrar la distinción entre la satisfacción del cliente y la evaluación de la calidad del servicio. Las conclusiones de todos estos trabajos son, entre otras, que las expectativas están relacionadas con la satisfacción posterior en la calidad del servicio, y que el estudio y la consideración de las expectativas de los clientes ayudan a garantizar dicha calidad.

A partir de esas dos líneas de investigación, diferentes especialistas en educación superior han trasladado y utilizado los modelos, los instrumentos y las conclusiones en el estudio de la calidad del servicio de la universidad. Esta nueva perspectiva ha provocado que la concepción de expectativas sea más amplia que la utilizada tradicionalmente; además ha promovido un número cada vez mayor de estudios encaminados a conocer y determinar las expectativas de los estudiantes universitarios, como punto de partida para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las instituciones de educación superior (Hill, 1995; Narasimhan, 1997; Sander, Yanhong y Kaye, 1999; Stevenson, King y Coats, 2000; Keogh y Stevenson, 2001; Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew, 2003).

Para comprender la influencia del modelo del sector comercial y de los negocios en el ámbito de la educación superior, es necesario señalar tres cambios fundamentales que han ocurrido:

1. Enfoque adoptado. La educación ha enfocado tradicionalmente sus estudios *de dentro a fuera*, en tanto que conocían desde el interior lo que el alumnado necesitaba y lo que esperaba de la educación. La influencia de los estudios en el sector comercial ha cambiado la dirección de la investigación de este campo hacia un interés *de fuera a dentro*, en el que las expectativas se toman (desde fuera) y se consideran para la mejora de la educación (Sander *et al.*, 2000).
2. Tipo de expectativas estudiadas. Actualmente no sólo se estudian las expectativas en los términos de aquello que el alumnado espera (profecía de autocumplimiento) y que se puede manifestar a través de dos tipos de expectativas, denominadas por los teóricos de la nueva perspectiva como *predictivas* (lo que es más probable que ocurra) y *normativas* (lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares). Ahora, también se añade aquello que el alumnado prefiere o desea, lo que se denomina como *expectativas ideales* (Sander *et al.*, 2000).
3. Concepto de los agentes implicados. La nueva perspectiva de estudio, influida por la filosofía universitaria de mejora de la calidad del servicio, confiere nuevos conceptos a los que tradicionalmente se han utilizado para designar a los agentes del proceso educativo (profesorado, alumnado). Según Fernández Rodríguez (2001) esta nueva filosofía utiliza términos

como *gestor* para identificar al profesorado como un organizador de las actuaciones. Mientras que para nombrar al alumnado existen discrepancias, otorgándole diferentes términos que se asocian a diferentes funciones: (a) *consumidor* o *cliente*, alumnado como usuario de un servicio en el que él no interviene (este papel puede asimilarse al que adopta el alumnado en la enseñanza centrada en el profesorado); (b) *producto*, alumnado como materia prima que es manipulada según las necesidades del mercado laboral (similar al papel de una enseñanza centrada en el currículum), y (c) *productor*, alumnado como participante activo y responsable de su aprendizaje que es el producto (papel similar al que toma la enseñanza centrada en el alumno).

En definitiva, los términos que más se ajustan a la postura de este trabajo son: el papel de *gestor* para el profesorado y de *productor* para el alumnado. Por tanto, ambos son copartícipes del proceso de aprendizaje. Para poder desarrollar esta nueva concepción, el alumnado debe tener los medios adecuados y ser capaces de utilizarlos para manifestar al profesorado las modificaciones o correcciones que considere oportunas. De ahí la importancia de las percepciones, expectativas y opiniones del alumnado durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Medición de expectativas e instrumentos

Las expectativas de los estudiantes en términos de guía para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y la satisfacción con los servicios de la universidad, son un tópico que debe estudiarse cuidadosamente, porque los trabajos que demuestran fehacientemente su constructo y medición son escasos. Hasta el momento son varias las investigaciones realizadas en las universidades de Australia (Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew, 2003), Reino Unido (Booth, 1997; Harrop y Douglas, 1996; Hill, 1995; Keogh y Stevenson, 2001; Narasimhan, 1997; Sanders *et al.*, 2000; Yanhong y Kaye, 1999) y Estados Unidos (Shank, Walker y Hayes, 1993; 1995), que muestran la posibilidad de obtener y valorar las expectativas y preferencias de los estudiantes.

Son pocos los instrumentos con un reconocimiento internacional, o al menos nacional, que estudian las expectativas de enseñanza. En algunos casos, los instrumentos utilizados para estudiar las expectativas del alumnado sobre la enseñanza o el profesorado ideal son también usados para evaluar las percepciones de sus profesores y profesoras actuales, modificándolos de este modo a un instrumento valorativo de la situación real y no de la esperada (Villa, 1985). Esta transformación de los instrumentos produce una gran confusión para diferenciar y determinar sus objetivos.

Los instrumentos más utilizados en las expectativas son las escalas, los cuestionarios o las entrevistas semiestructuradas. En algunas ocasiones, estas herramientas son modificadas y adaptadas, según los objetivos de las investigaciones en las que se utilizan. Algunas de esas escalas son:

- Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality (SERVQUAL), construida por Parasuman, Zeithaml y Berry (1998) para el estudio de la calidad del servicio. Se compone de dos secciones de 21 ítems cada una: una para medir las expectativas del servicio y otra para las percepciones reales sobre éste. A pesar de no ser específico para el ámbito educativo, diferentes autores han utilizado este instrumento. Yanhong y Kaye (1999), y Riddings, Sidhu y Pokarier (2000) han realizado algunas adaptaciones de esta escala al contexto de la enseñanza universitaria, que incluyen una parte destinada al personal de administración.
- University Students' Expectations of Teaching (USET), diseñado por Sander, Stevenson, King y Coats (2000) para estudiar las expectativas sobre diferentes aspectos de la enseñanza, tales como: métodos de enseñanza, método de evaluación y cualidades del profesorado. Este cuestionario ha sido adaptado al castellano y validado por De la Fuente, Nievas y Rius (2002).
- Instructions Preferent Questionnaire (IPQ), construido por Hativa y Birenbaum (2000). con la intención de estudiar las preferencias o expectativas de los estudiantes respecto a los métodos de enseñanza.

Las expectativas del alumnado de algunas universidades en el mundo

La investigación de Hill (1995) es uno de los primeros estudios realizados en una universidad británica. Se enmarcó en la teoría de la calidad del servicio, y consistió en un estudio exploratorio longitudinal de las expectativas y percepciones que los estudiantes poseen de los diferentes servicios universitarios. Para ello, el autor preguntó a los participantes en la primera clase de cada uno de los tres años que duró el estudio, por dos grupos de factores: académicos (que incluyen la calidad de la enseñanza, el contenido del curso, los métodos de enseñanza y el *feedback*) y factores no académicos. Las principales conclusiones de este estudio revelan la estabilidad de las expectativas de los estudiantes a través del tiempo (sobre todo en los factores académicos), argumentando que éstas probablemente se forman antes de llegar a la universidad.

Otro estudio más actual que pretende analizar las expectativas y percepciones de los estudiantes universitarios, y las diferencias entre éstas, es el que desarrollaron Darlaston-Jones *et al.* (2003) en una universidad australiana. Los autores preguntaron a 56 estudiantes de Psicología aspectos relacionados con el profesorado y el personal de administración y servicios, a través del cuestionario SERVQUAL, al comienzo y al final del primer semestre del primer curso. Así mismo, mediante entrevistas semiestructuradas preguntaron a los estudiantes de cuarto año. Las conclusiones de este estudio muestran diferencias claras entre las expectativas del alumnado y sus experiencias reales. Los autores añaden que estas diferencias se deben a que los estudiantes poseen una visión no realista de la vida en las universidades y que sus expectativas se anticipan o impiden que determinadas características se den, por ejemplo el contacto con el profesorado.

Yanhong y Kaye (1999) desarrollan un estudio longitudinal con el mismo objetivo del estudio anterior en un curso de Ingeniería Civil y otro de Matemáticas. Sin embargo, este trabajo se centró en la versión del SERVQUAL destinado sólo a la evaluación de las características de la enseñanza, que se preguntan a los estudiantes. Éstas se organizan en cuatro grupos: (a) tangibles (ej. adecuado ajuste de la enseñanza, puesta al día de servicios informáticos), (b) fiabilidad (ej. buena planificación de la estructura de los cursos, objetivos claros de los cursos), (c) sensible a tus necesidades (ej. una guía adecuada para la selección de los cursos, enfoques de enseñanza apropiados, métodos de evaluación apropiados) y (d) relación con el profesorado (ej. disponibilidad de éstos, *feedback* rápido, utilidad del *feedback*).

De los resultados obtenidos en el análisis de las expectativas, Yanhong y Kaye (1999) concluyeron que las expectativas de los estudiantes fueron relativamente estables durante los tres años, y que en aquellas características en las que se encontraron cambios significativos, éstos no siguen una estructura clara, aumentaron en unas ocasiones y disminuyeron en otras.

Narasimhan (1997) desarrolló un estudio más específico de la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. Este autor diseñó, a partir del SERVQUAL un inventario de la situación de enseñanza-aprendizaje para el profesorado y otra versión para el alumnado. Sus objetivos están en la misma línea que los anteriores, pero incluyen también las percepciones del profesorado sobre las expectativas y percepciones de los estudiantes, y sus diferencias. La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes del área de Empresariales, de dos asignaturas de tercer año: Administración de Empresas y Estudios Combinados de una universidad del Reino Unido, y dos grupos de Empresariales de una universidad de la India. El autor concluye que existen diferencias dependiendo del lugar y de las asignaturas, pero manifiesta que no es posible identificar las razones de dichas diferencias.

Otro grupo de investigadores británicos dirigidos por Keith Stevenson de la Universidad de Leicester y Paul Sander de la Universidad de Cardiff, estudió las expectativas de universitarios desde el ámbito de la psicología y la educación. Estos investigadores comenzaron interesándose por las expectativas de los estudiantes en la Open University, especialmente en las percepciones y expectativas del rol del tutor y el *feedback* (Stevenson, Sander y Naylor, 1997; Stevenson y Sander, 1998). El marco teórico en que desarrollaron sus investigaciones se caracteriza por la interacción de las teorías del procesamiento de la información, la profecía de autocumplimiento y la teoría de la calidad del servicio (Sander *et al.*, 2000).

Como resultado de sus investigaciones a pequeña escala, establecieron el modelo Expectations Led Planned Organisation (ELPO), construido para diseñar programas de enseñanza-aprendizaje usando las expectativas de los estudiantes. Este modelo pretende que el profesorado considere las expectativas de los alumnos antes de comenzar el curso y negocie con ellos los métodos de enseñanza-

aprendizaje óptimos (Stevenson, *et al.*, 1997). La utilización de este modelo provocó en sus autores la necesidad de construir un instrumento que permitiera recoger la información necesaria, de manera rápida y fácil. De este modo, desarrollaron el cuestionario University Students' Expectations of Teaching (USET), explicado en el apartado anterior. En este marco de estudios, los autores demostraron la importancia de las expectativas y preferencias de los métodos de enseñanza del alumnado que comienza su carrera universitaria, como una información valiosa para las instituciones de educación superior por dos razones (Sander *et al.*, 2000):

- Los nuevos estudiantes pueden tener expectativas no realistas o inadecuadas de cómo podría ser impartido su curso; por ello, es apropiado dirigir estas expectativas hacia términos más adecuados y realistas.
- El profesorado podría usar las expectativas y preferencias de la cohorte estudiada, para proporcionar un servicio educativo que sea eficaz y grato para estos estudiantes (denominados por los autores clientes o consumidores).

El primer estudio que utiliza el cuestionario USET pretende conocer las expectativas de los estudiantes británicos de Medicina (195), Empresariales (128) y Psicología (72). La información se obtuvo en los primeros contactos del alumnado con la universidad. Al analizar los métodos de enseñanza, los resultados mostraron que los métodos frecuentemente más esperados por los participantes fueron la lección magistral y la lección interactiva; el método más deseado fue la lección interactiva, y el método elegido en primer lugar como no deseado fue el de las dramatizaciones. En definitiva, estos resultados suelen ser estables entre los tres centros (titulaciones) y se observaron pocas diferencias significativas. Los autores matizan que estos resultados podrían demostrar que el alumnado prefiere que el “profesorado guíe las situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero con una participación activa del alumnado” (Sander *et al.*, 2000, p. 316).

Por otra parte, en los métodos de evaluación y las cualidades del profesorado, sólo los estudiantes de Medicina eligieron como método de evaluación más frecuentemente preferido los exámenes. Se encontraron también algunas diferencias significativas, tanto en la elección de exámenes frente a los trabajos durante el curso por los distintos centros, como entre los diferentes trabajos preferidos. Los métodos de evaluación mediante trabajo más elegidos fueron: ensayos, proyectos de investigación y problemas o ejercicios. En cuanto a las cualidades del profesorado, los resultados fueron estables entre los centros. Las cualidades elegidas, ordenadas de mayor a menor, fueron: habilidades de enseñanza, accesibilidad o afabilidad, conocimiento, entusiasmo y organización. Estos autores concluyen manifestando la importancia de tomar en cuenta estas expectativas de enseñanza para el diseño del curso (Sander *et al.*, 2000).

Otros trabajos que parten de los planteamientos del grupo de investigación de Keith Stevenson y Paul Sander, se enfocan en las expectativas que los

estudiantes tienen al comenzar su educación superior, respecto a la ayuda que les proporcionará el tutor en los estudios a distancia (Keogh y Stevenson, 2001).

Expectativas de los universitarios españoles y diferencias con universitarios británicos

En España, De la Fuente y colaboradores (De la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez y Pichardo, 2004; De la Fuente, Sander, Justicia, Cano, Martínez y Pichardo, 2004)¹ han estudiado las diferencias entre las expectativas de enseñanza de los estudiantes de dos países de la Unión Europea, concretamente entre Reino Unido (Universidades de Leics, Lough y University of Wales Institute en Cardiff [UWIC]) y España (Universidades de Almería y Granada).

Estos autores estudiaron y analizaron las expectativas de 326 alumnos pertenecientes a las titulaciones de Psicología y Magisterio de las Universidades de Almería y Granada (España) y 395 alumnos del Reino Unido (RU), de las titulaciones de Psicología, Magisterio y Medicina, procedentes de las Universidades de Leics, Lough y UWIC Cardiff.

En el estudio se utilizó el cuestionario USET en las versiones inglesa y castellana. Los resultados que se obtuvieron del análisis descriptivo muestran que los tipos de enseñanza más deseados por los estudiantes de Almería y Granada son: la enseñanza centrada en el alumnado y la interactiva. En cambio, cuando se preguntó a estos estudiantes por el tipo de enseñanza que ellos esperaban, se obtuvieron los métodos más esperados, como la enseñanza interactiva y la clase magistral. Esta última, además de ser un método muy esperado es el más rechazado por estos universitarios. En cuanto a los métodos de evaluación, el trabajo diario es elegido como el más efectivo (De la Fuente, Justicia *et al.*, 2004).

De la Fuente, Sander *et al.* (2004) 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. Los resultados muestran también diferencias según la titulación (de tres y cinco años); sin embargo, al agrupar a los participantes por este criterio se encuentran más diferencias significativas en la enseñanza deseada y las preferencias de evaluación que en el resto. Del mismo modo, las diferencias estadísticamente significativas según el curso (primero o cuarto) son menores que cuando se consideran la universidad y la nacionalidad, son más diferentes los métodos de enseñanza deseados y las preferencias de las cualidades del profesorado (De la Fuente, Sander *et al.*, 2004).

Investigaciones alternativas al nuevo marco de estudio

Algunos resultados de diferentes investigaciones sobre las expectativas, que no parten desde la teoría de la calidad del servicio aportan diferentes variables que pueden influir en las preferencias que los estudiantes manifiestan sobre diversos

aspectos de la enseñanza universitaria, como por ejemplo: metodología de evaluación, características y rol del profesorado, etcétera.

Son varias las investigaciones que señalan el sexo como variable que influye en el tipo de expectativas que posee el alumnado. McDowell y McDowell (1986) demuestran diferencias en las expectativas del alumnado sobre las características del profesorado, dependiendo tanto del sexo del alumnado, como del sexo del profesorado. Estos autores encontraron que las alumnas puntuaban significativamente más en la dimensión de *amabilidad* que los alumnos, y en todas las dimensiones las mujeres esperaban más que los hombres. Ellas esperan que el profesorado sea atento, se dirija con mayor sensibilidad, se interese por el alumnado y establezca relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes; aunque apenas mostraron diferencias significativas según el sexo del profesorado.

Los alumnos esperan un estilo comunicativo más espectacular, esperan ser criticados negativamente y que los docentes sean impersonales y distantes. Los alumnos establecen más diferencias significativas entre profesoras y profesores (McDowell y McDowell, 1986).

Smith, Medendorp, Ranck, Morison y Kopfman (1994) también encontraron diferencias en las expectativas de los estudiantes según su sexo. Concluyeron que las alumnas eran más sensibles a las características personales del profesorado; sin embargo, los alumnos eran más sensibles al conocimiento y al sentido del humor del profesorado.

Por último, debe mencionarse que algunas investigaciones no encuentran diferencias en las expectativas según el sexo del alumnado, pero manifiestan la importancia y necesidad de seguir analizando la influencia de esta variable (Miles y Gonsalves, 2003).

Chonko, Tanner y Davis (2002) estudiaron las características más importantes que el alumnado esperaba del profesorado. Los resultados, ordenados de mayor a menor frecuencia fueron: que sea interesante, que ayude al alumnado, que se comunique bien y que tenga facilidad para hablar. Sin embargo, querer que el alumnado aprenda (1.4%) y el conocimiento (3.4%), son características o intenciones que éstos esperaba con menor frecuencia.

Por otra parte, Chonko *et al.* (2002) preguntaron al alumnado sobre el tipo de evaluación con el que creen que obtienen mejores resultados. Concluyeron que los tres métodos de evaluación más preferidos son: trabajos o proyectos en grupo, exámenes de respuestas múltiples y preguntas cortas.

La investigación española de las expectativas sobre el profesorado es cada vez mayor. Un ejemplo son los estudios de Marín y Teruel (2004), que tienen como fin último determinar las dimensiones y los indicativos de las expectativas y la percepción del alumnado sobre el rol del profesorado universitario. Por otra parte, Juanas y Rodríguez (2004) que estudiaron las expectativas del alumnado de

bachillerato sobre los estudios y el profesorado universitario, concluyeron que los participantes puntúan más la calidad de la evaluación, la formación y, en mayor medida, la autoestima del profesorado. No encontraron diferencias significativas según el curso y apenas encontraron diferencias respecto al sexo del alumnado.

Conclusiones

El estudio sobre las expectativas y percepciones que los estudiantes tienen del profesorado está aún en estado embrionario, pero sus hallazgos muestran cada vez más la importancia de las expectativas en la dirección que se argumentaba en el nuevo marco teórico, tanto para la satisfacción del alumnado, como para la mejora de la calidad de la universidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario, por tanto, hacer mención de algunos resultados y conclusiones relevantes del análisis realizado en la investigación sobre expectativas.

Hasta el momento de tipo de expectativas de los universitarios, que se han encontrado, permiten concluir que si se atienden las expectativas de los métodos de enseñanza y de evaluación el alumnado prefiere tomar un papel activo en su aprendizaje. Por otra parte, éstos apenas prestan atención a la tutorización como método de enseñanza. Este dato resulta interesante al relacionarlo con los métodos que se proponen en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, en el sentido de que el alumnado parece esperar ser copartícipe de su aprendizaje; pero contrasta con el papel prioritario que la tutorización posee (De la Fuente, Justicia *et al.*, 2004; Sander *et al.*, 2000).

Una variable en la que no están totalmente de acuerdo las investigaciones es la estabilidad de las expectativas a través del tiempo. Algunos estudios concluyen que las expectativas suelen ser estables al transcurrir el tiempo (Hill, 1995), y defienden que se forman en las etapas educativas anteriores a la universidad. Otros estudios argumentan que la experiencia universitaria influye en tales expectativas, modificándolas con el paso del tiempo (Boulding, Kalra, Stelin y Zeithaml, 1993; Licata y Maxham, 1999). Consideramos que estas hipótesis no tienen por qué contraponerse. Creemos que la investigación debería centrarse en el estudio de un mayor acuerdo sobre cómo es la influencia de etapas anteriores, así como en la estabilidad de las expectativas durante los años de formación universitaria.

Por otra parte, los trabajos realizados hasta el momento predicen una influencia importante de las características del contexto y las individuales (De la Fuente *et al.*, 2004a; Miles y Gonsalves, 2003; Narasimhan, 1997). Es por esto que se debe avanzar más en el estudio de las diferencias contextuales e individuales, ya que por el momento la escasez de estos trabajos impide obtener conclusiones plausibles.

Por último, las diferencias encontradas en el estudio de Darlaston-Jones *et al.* (2003), entre las expectativas y las experiencias reales y los hallazgos de otras investigaciones (Chonko *et al.*, 2002; De la Fuente *et al.*, 2004b; Hill, 1995;

Krallman y Holcomb, 1997; Sander *et al.*, 2000) muestran que las expectativas en muchos casos no son realistas, lo cual provoca la mencionada profecía de autocumplimiento. Uno de los beneficios que nos aporta el estudio de las expectativas, en los términos en los que lo presentan Sander *et al.* (2000) en el modelo ELPO es, precisamente, dirigir y modificar las expectativas no realistas o inapropiadas de la enseñanza universitaria, y utilizarlas como información valiosa para que el trabajo educativo sea eficaz y grato para los estudiantes.

Referencias

Booth, A. (1997). Listening to students: experiences and expectations in the transition to a history degree. *Studies in Higher Education*, 22, 205-219.

Boulding, W., Kalra, A., Stelin, R. y Zeithaml, V.A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioural intentions. *Journal of Marketing Research*, 30, 7-27.

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and the teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 46, 631-661

Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.

Chonko, L. B., Tanner, J. F. y Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 271-281.

Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52. Consultado el 20 febrero de 2004 en: <http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/darlaston-jones.html>

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.

De la Fuente, J., Nievas, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.

De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. M. y Pichardo, M. C. (2004, marzo-abril). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.

Fernández Rodríguez, E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad? *Revista de Educación*, 325, 201-217.

Harrop, A. y Douglas, A. (1996). Do staff and students see eye to eye? *New Academic*, 5, 8-9.

Hativa, N. y Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-235.

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.

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.

Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca, J.A. González Pienda, R. González Canabach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción: componentes contextuales y relaciones del aprendizaje escolar* (vol. 3, pp. 77-99). Barcelona: EUB.

Keogh, K. M. y Stevenson, K. (2001, abril). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Trabajo presentado en el Congreso ICDE, Dusseldorf.

Licata, J. W. y Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 69-91.

Marín, M. y Teruel, P. (2004, marzo-abril). *La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.

McDowell, E. E. y McDowell, C. E. (1986, mayo). *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.

Miles, W. M. y Gonsalves, S. (2003). What you don't know can hurt you: students' perceptions of professors' annoying teaching habits. *College Student Journal*, 37 (3), 447-455.

Narasimhan, K. (1997). Improving teaching and learning: Perceptions minus expectations gap analysis approach. *Training for Quality*, 5 (3), 121-125.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.

Prakash, V. (1984). Validity and reliability of confirmation of expectations paradigm. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 12, 63-76.

Riddings, S., Sidhu, R. y Pokarier, C. (2000, julio). *Working effectively with international students*. Trabajo presentado en el 4th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Brisbane, Australia.

Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 377-415.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.

Shank, M., Walker, M. y Hayes, T. J. (1993). University service expectations: a marketing orientation applied to higher education. En E. Adler y T. Hayes (Eds.), *The Symposium for the Marketing of Higher Education* (vol. 4, pp. 100-111). Chicago: AMA.

Shank, M., Walker, M. y Hayes, T. J. (1995). Understanding professional service expectations: do we know what our students expect in a quality education? *Journal of Professional Services Marketing*, 13, 71-89.

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.

Stevenson, K. y Sander, P. (1998). How do Open University students expect to be taught at tutorials? *Open Learning*, 13 (2), 42-46.

Stevenson, K. y Sander, P. y Naylor, P. (1997). ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning*, 12 (2), 54-59.

Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Yanhong, R. y Kaye, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36 (2), 145-154.

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.

¹ Estos estudios se realizaron dentro de un proyecto que recibió la ayuda BSO2003-06493 del Ministerio de Educación y Ciencia de España.