
Incidencia de género y rama de conocimiento sobre expectativas académicas del alumnado de nuevo ingreso

Incidence of gender and branch of knowledge on academic expectations of first-year students

MANUEL RAFAEL DE-BESA GUTIÉRREZ

Departamento de Didáctica, Área de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz
Campus Puerto Real, 11519, Puerto Real, Cádiz (España)
manuel.debesa@uca.es
<https://orcid.org/0000-0003-1552-2664>

ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ

Departamento de Psicología Social
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/Pirotecnia, s/n. 41013, Sevilla (España)
alfonsoj@us.es
<https://orcid.org/0000-0002-0839-162X>

JAVIER GIL-FLORES

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
C/Pirotecnia, s/n. 41013, Sevilla (España)
jflores@us.es
<https://orcid.org/0000-0003-0755-4367>

Resumen: Las expectativas con que accede a la universidad el alumnado constituyen un objeto de estudio relevante. En este trabajo analizamos las diferencias en las expectativas académicas de los estudiantes de nuevo ingreso según género y rama de conocimiento. Participaron 940 estudiantes que respondieron al “Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión Expectativas”. Se aplicaron análisis no paramétricos. Los resultados muestran que las mujeres acceden a la

universidad con mayores expectativas. Los estudiantes de Artes y Humanidades presentan menores expectativas que otras ramas de conocimiento. Proponemos la mentoría entre iguales y la formación laboral para atender a las expectativas de ingreso.

Palabras clave: Expectativas, Estudiantes de nuevo ingreso universitario, Educación Superior, Análisis comparativo.

Abstract: The expectations of students entering their first year of university constitute an interesting topic. This study aimed to investigate the academic expectations of first-year university students, considering gender and branch of knowledge. A total of 940 students completed the Academic Perceptions Questionnaire: Expectations Version. Non-parametric analysis was applied. The results show that women arrive at uni-

versity with higher expectations. Arts and Humanities students have lower expectations than the other areas of knowledge. Peer mentoring and labour training are proposed to attend academic expectations.

Keywords: Expectations, First year college students, Higher Education, Comparative analysis.

INTRODUCCIÓN

Los indicadores referidos al Sistema universitario español señalan que existe un porcentaje preocupante de estudiantes que abandonan o cambian de titulación de forma prematura. Datos recientes revelan que más del 20% de los estudiantes que comienzan titulaciones en universidades españolas terminan dejando sus estudios durante el primer año. Asimismo, en torno al 10% de los estudiantes de nuevo ingreso optan por no proseguir y cambian de titulación tras el primer año académico (Ministerio de Universidades, 2020). La entrada a la universidad plantea una serie de nuevos desafíos inherentes a esta etapa académica (Credé y Niehorster, 2012; Faria y Almeida, 2020), que el estudiantado deberá afrontar de manera adecuada para evitar una salida prematura del contexto universitario (Araújo, 2017; Baker y Siryk, 1984). Comprender de manera más profunda las características de esta etapa, así como identificar qué variables pueden facilitar el proceso de adaptación, son objetivos que se han propuesto múltiples trabajos dentro de este campo de investigación.

Las expectativas académicas que desarrollan los estudiantes a su entrada a la universidad han sido identificadas como una variable relevante que interviene en el proceso de adaptación a la Educación Superior (Araújo y Almeida, 2015; Araújo, Assis Gomes, Almeida y Núñez; Balloo, Pauli y Worrell, 2017; Páramo, Araújo, Tinajero, Almeida y Rodríguez, 2017; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley y Campbell, 2015). Estas expectativas iniciales reflejan aquellas creencias y actitudes que los estudiantes poseen antes del acceso a la Educación Superior, así como aquello que esperan conseguir durante y tras finalizar sus estudios universitarios (Almeida, Guisande y Paisana, 2012). La gestión de estas expectativas de inicio puede jugar un papel crucial en el éxito que tenga el estudiante en su experiencia académica (Yang, Borrowman, Tan y New, 2020), ya que pueden condicionar las actitudes, comportamientos y motivaciones de los estudiantes durante su trayectoria académica, lo que afecta directamente a su implicación y permanencia en la universidad (Merhi, 2016; Sibrián, 2017). Se ha constatado que unas expectativas irreales al comienzo de los estudios universitarios pueden provocar rechazo e insatisfacción del estudiante (Ang, Lee y Dipolog-Ubanan, 2019; Naylor, Bird y Butler, 2021) y

condicionar su adaptación universitaria (Benevides Soares, de Almeida Santos, de Andrade y Siqueira de Souza, 2017; Braxton, Vesper y Hossler, 1995; Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto y Rabelo, 2015). Asimismo, Casanova, Almeida, Peixoto, Ribeiro y Marôco (2019) afirman que, cuando las expectativas iniciales de los estudiantes son demasiado altas o poco realistas, es más probable que no las cumplan. Es decir, si las expectativas son poco realistas con respecto a lo que ofrece el contexto académico, pueden provocar que el estudiante experimente una sensación de insatisfacción y de abandono de estudios porque no se alinean con la realidad académica (Pleitz *et al.*, 2015).

Durante el periodo de transición, que abarca el paso hacia la Educación Superior, los estudiantes comienzan a formar expectativas acerca de cómo será y qué le ofrecerá su nueva etapa académica en la universidad, anticipando qué diferencias encontrarán respecto a la etapa anterior vivida en la Educación Secundaria (Maloshonok y Terentev, 2017). Entre los factores que intervienen en la creación de expectativas destacan aquellas ideas y métodos que contribuyeron al éxito en la anterior etapa educativa (Gibbs y Simpson, 2005), la experiencia transmitida por otros compañeros (Cole, Kennedy y Ben-Avie, 2009), la orientación preuniversitaria, el material promocional y los programas de inmersión basados en la mentoría entre iguales (Bennet, Kottasz y Nocciolino, 2007), la información que ofrecen los espacios webs de las universidades (de-Besa, Lugo y Limón, 2017; Lobo y Gurney, 2014) o los medios de comunicación (Anderson y Hooks, 2020). Sin embargo, para disminuir la falta de conocimiento entre la etapa previa y la universidad, Hassel y Ridout (2018) señalan que sería interesante una mayor conexión y comunicación entre ambas instituciones, secundaria y universitaria, así como una preparación previa del alumnado en aspectos académicos y sociales, con el fin de que los estudiantes desarrollen unas expectativas realistas.

La literatura previa ha examinado una diversidad de expectativas del alumnado contextualizadas en la Educación Superior. Borghi, Mainardes y Silva (2016) (2016) llevaron a cabo una revisión acerca de expectativas identificadas en diversos estudios realizados en el ámbito universitario. En su trabajo enumeran una amplia variedad de expectativas entre las que se encuentran, por ejemplo, conseguir un empleo y obtener estabilidad económica al terminar los estudios, lograr un crecimiento personal y social, alcanzar objetivos profesionales y de vida, participar en investigaciones, desarrollar nuevas amistades, participar en actividades fuera del horario académico o establecer estrategias de ayuda mutua con otros colegas en tareas académicas.

Sin embargo, la tendencia actual se orienta a una definición del constructo expectativas académicas desde una perspectiva multidimensional, no solo identi-

ficando la diversidad de expectativas del alumnado, sino también agrupándolas en diferentes tipos (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016). Este hecho se ha constatado en estudios recientes en el contexto universitario, como el de Naylor *et al.* (2021), que identificaron a través de cuestionarios y grupos focales una serie de dimensiones y subdimensiones relativas a aspectos académicos, sociales y personales. Por su parte, Hassel y Ridout (2018) hacen referencia en su artículo a dimensiones relativas a expectativas sobre estudiar en la universidad, dificultades académicas y práctica docente.

En el presente trabajo, nuestro interés se dirige hacia expectativas relativas a la empleabilidad después de la formación, la calidad de la enseñanza, las posibilidades de movilidad internacional, las oportunidades de crecimiento y desarrollo personal, las interacciones y relaciones sociales, la pretensión de responder a las expectativas familiares y de personas relevantes del contexto próximo, así como al compromiso social (Alves, Gonçalves y Almeida, 2012; Casanova *et al.*, 2019).

A la hora de investigar las expectativas académicas de los estudiantes universitarios se han considerado diferentes variables demográficas, como la edad y la situación laboral (de-Besa y Gil, 2019), la rama de conocimiento (Porto y Soares, 2017), el género (Diniz *et al.*, 2018), el rendimiento académico previo (Alfonso, Conde, Deaño, García-Señorán y Tellado, 2014), la formación de los padres (Araújo y Almeida, 2015) o la nacionalidad (Byrne *et al.*, 2012).

La formación de las expectativas académicas está condicionada, entre otros aspectos, por las características personales del estudiante, y el género es una variable relevante en este proceso (Diniz *et al.*, 2018; Sax, Bryant y Harper, 2005; Sax y Harper, 2007). El trabajo de Shaw (2013) muestra unas decisiones firmes en las estudiantes sobre ingresar en la universidad por temas laborales, como conseguir un mejor trabajo, ganar más dinero o mejorar sus perspectivas profesionales. Los beneficios económicos de obtener un título fueron la fuerza impulsora que estuvo detrás de su decisión de cursar estudios universitarios. Asimismo, los resultados de Sax y Harper (2007) muestran una mayor predisposición y compromiso de las mujeres hacia la participación en voluntariados sociales.

En el estudio de Sax (2009), las mujeres presentaron una mayor presión por satisfacer los deseos académicos de los familiares. Además, las estudiantes que salen del contexto familiar para cursar estudios universitarios son más propensas a desarrollar aspectos personales como la autonomía, y una identidad académica y social con base en su nuevo entorno. Igualmente, las estudiantes muestran una mayor tendencia a participar en actividades académicas extracurriculares para profundizar en conocimientos relacionados con sus estudios, mostrando un historial previo mayor de logros y compromiso académico que los estudiantes.

Trabajos anteriores, como el realizado por Conde, García-Señorán, Deaño y Tellado (2014), hallaron mayores expectativas en las mujeres al inicio del curso, pero descendían significativamente al finalizar el primer semestre de estudio. En cambio, eran los hombres los que acababan con mayores expectativas. Sin embargo, en los dos casos las expectativas descendieron en relación con las mostradas inicialmente. Estos resultados, que coinciden con los hallados por Diniz *et al.* (2018) cuando comprueban que son mayores las expectativas de los hombres al inicio del segundo semestre del primer año académico, muestran que hubo una reinterpretación de las expectativas por parte de ambos sexos.

Diversos estudios se han contextualizado en una determinada rama de conocimiento, como es el caso de la Ingeniería (Costa, Araújo, Gonçalves y Almeida, 2013; Holmegaard, Madsen y Ulriksen, 2016; Kinnunen *et al.*, 2018), las Ciencias Sociales y Jurídicas (Byrne y Flood, 2005) o las Ciencias de la Salud (Pérez *et al.*, 2015; Polanco *et al.*, 2014). Sin embargo, son escasos los estudios que proponen como objetivo comparar las expectativas del alumnado según la rama de conocimiento en la que se inserta su titulación universitaria. Alfonso *et al.* (2013) seleccionaron las ramas de Ciencias, Jurídico-Social y Tecnológica para comparar las expectativas académicas con las que acceden estudiantes españoles y portugueses. Los resultados muestran que los estudiantes españoles insertados en la rama Jurídico-Social y Científica poseen expectativas académicas más elevadas que en la rama tecnológica. Porto y Soares (2017) encontraron únicamente diferencias significativas relativas a las expectativas de uso de recursos en el campus universitario (bibliotecas, salas de informática, bares). Fue en la rama de Humanidades y Ciencias donde se presentaron las mayores expectativas.

Con el propósito de orientar algún tipo de intervención dirigida a estudiantes de nuevo ingreso para evitar que las expectativas no satisfechas sean un factor de abandono universitario, en el presente estudio se han propuestos dos objetivos: a) analizar las diferencias que existen entre las dimensiones del constructo de expectativas académicas (formación para el empleo, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, implicación política y ciudadana, presión social, calidad de la formación e interacción social) en función del género, y b) determinar si existen diferencias significativas en función de la rama de conocimiento de su titulación universitaria.

MÉTODO

El presente estudio adopta un diseño cuantitativo de tipo no experimental o *ex post facto* (Cohen, Manion y Morrison, 2017), a través de métodos de encuesta, con carácter transversal y basado en la comparación de grupos.

Participantes

La población considerada es la constituida por el estudiantado de nuevo ingreso matriculado durante el curso 2017/2018 en centros propios de la Universidad de Sevilla. La muestra se seleccionó mediante un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, orientado por la facilidad de acceso, y quedó representada por 940 estudiantes de nuevo ingreso (56.2% mujeres y 43.8% hombres). La media de edad es de 18.87 años ($D.T.= 2.92$). Esta muestra aceptante resultó ser heterogénea, de manera que quedaron representadas con mayor peso las ramas que cuentan con mayor volumen de alumnado en el conjunto de la Universidad de Sevilla: Artes y Humanidades ($n= 145$; 15.4%), Ciencias Experimentales ($n= 150$; 16.0%), Ciencias de la Salud ($n= 178$; 18.9%), Ciencias Sociales y Jurídicas ($n= 286$; 30.4%) e Ingenierías y Arquitectura ($n= 181$; 19.3%).

Instrumento

Se ha utilizado el “Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión Expectativas (CPA-E)”, elaborado por Almeida *et al.* (2012b) para medir las expectativas académicas de los estudiantes que acceden por primera vez al contexto universitario. Se ha optado por la versión validada por Deaño *et al.* (2015) de 42 ítems y 7 factores (formación para el empleo y la carrera, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, implicación política y ciudadana, presión social, calidad de la formación e interacción social). El encuestado tiene que expresar su grado de acuerdo mediante una escala tipo Likert con seis niveles, que van desde total desacuerdo (1) hasta total acuerdo (6). Con los datos del estudio se ha obtenido una fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach de .83, situándose entre .65 y .94 en las siete dimensiones. Se calculó el coeficiente Omega de McDonald y se obtuvo para la escala total un valor de .97, con valores para las subescalas entre .61 y .91 (Tabla 1).

Tabla 1. Consistencia interna para las dimensiones y para el cuestionario completo

DIMENSIONES	Nº ÍTEMS	α	Ω
Formación para el empleo y la carrera	8	.94	.91
Desarrollo personal y social	8	.87	.83
Movilidad estudiantil	8	.89	.87
Implicación política y ciudadanía	6	.85	.82
Presión social	4	.73	.76

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 1. Consistencia interna para las dimensiones y para el cuestionario completo

DIMENSIONES	Nº ÍTEMS	α	Ω
Calidad de formación	4	.65	.61
Interacción social	4	.65	.71
Total	42	.83	.97

α : Alfa de Cronbach; Ω : Omega de McDonal

Se realizó un análisis factorial exploratorio para identificar el número de dimensiones subyacentes a la escala, utilizando la muestra participante en el presente estudio. La idoneidad de la matriz de correlaciones para llevar a cabo este análisis se confirmó por medio del test de esfericidad de Barlett ($\chi^2= 20406.166$; $p= .000$) y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .941). El análisis de componentes principales con posterior rotación Varimax reprodujo la estructura original de 7 factores, explicando un 59.53 % de la varianza total (Tabla 2).

Tabla 2. Varianza explicada por los factores extraídos a partir de la escala de expectativas académicas

FACTORES	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	5.831	13.883	13.883
2	4.761	11.336	25.219
3	4.200	10.000	35.219
4	3.462	8.243	43.462
5	2.492	5.934	49.396
6	2.390	5.690	55.086
7	1.867	4.446	59.532

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar al comienzo del curso académico 2017/2018. La aplicación de los cuestionarios en las primeras semanas de clase permite que las expectativas académicas con las que acceden aún sigan latentes, sin verse alteradas por su experiencia como estudiantes universitarios durante el curso académico (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Previamente, se contactó mediante correo electrónico con profesorado que se encontraba impartiendo asignaturas de primer año universitario en diferentes titulaciones para solicitar su colaboración. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo al inicio de las clases y tuvo una duración

aproximada de 20 minutos. De acuerdo con las normas contenidas en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Sevilla (2017), se garantizó el anonimato de los participantes, quienes respondieron a los cuestionarios de manera voluntaria tras haber recibido información previa sobre el propósito y la naturaleza del estudio. De la participación en el estudio no se derivaron beneficios académicos para los estudiantes, y se garantizó que quienes declinaran participar en el estudio no sufrieran consecuencias adversas por ello.

Análisis de datos

Para cada uno de los factores considerados se han calculado los estadísticos descriptivos media y la desviación típica. Se ha comprobado el supuesto de normalidad a través de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov y se han examinado los valores de asimetría. Los resultados conducen a descartar la distribución normal de las puntuaciones en los factores, por lo que las comparaciones entre grupos se han basado en análisis de tipo no paramétrico. Para comparar las expectativas de estudiantes en función de la variable género, se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney y se ha calculado el tamaño del efecto mediante la r de Rosenthal. La comparación entre ramas de conocimiento se ha realizado mediante la prueba de Kruskal Wallis, y el tamaño del efecto fue determinado mediante el coeficiente épsilon al cuadrado (\mathcal{E}^2_R). Posteriormente, a través de la prueba U de Mann-Whitney se han realizado comparaciones múltiples con el propósito de identificar entre qué pares de ramas existen diferencias significativas. Para llevar a cabo los análisis se ha utilizado el software estadístico SPSS v.25.

RESULTADOS

Expectativas académicas en función del género

Los resultados que hacen referencia al primer objetivo revelan unas expectativas mayores en las mujeres, aunque para ambos géneros se obtienen puntuaciones elevadas (Tabla 3). La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney reveló diferencias significativas, en función el género, para todas las dimensiones del constructo de expectativas académicas ($p < .001$, $p < .005$), a excepción de las expectativas de presión social e interacción social ($p > .05$).

Las diferencias más acusadas a favor de las mujeres se registran en la dimensión de expectativas de implicación política y ciudadana ($Z(1) = -7.684$, $p < .001$, $r = -.25$) y expectativas de desarrollo personal y social ($Z(1) = -6.732$, $p < .001$, $r = -.22$),

ambas con un tamaño del efecto medio. Otras dimensiones, como las relativas a las expectativas de movilidad estudiantil ($Z(1) = -5.121, p < .001, r = -.17$), expectativas de formación para el empleo ($Z(1) = -4.585, p < .001, r = -.15$) y expectativas de calidad de la formación ($Z(1) = -2.883, p < .005, r = -.09$), muestran un tamaño del efecto pequeño ($r < .1$).

Tabla 3. Comparación de expectativas académicas en función del género

	MUJER		HOMBRE		U	Z	p	r
	M	DT	M	DT				
Formación para el empleo	5.46	.717	5.28	.778	89732.000	-4.585	.000	-.15
Desarrollo personal y social	5.43	.589	5.16	.710	80846.000	-6.732	.000	-.22
Movilidad estudiantil	5.03	.827	4.76	.907	87420.000	-5.121	.000	-.17
Implicación política	5.02	.738	4.62	.827	76898.000	-7.684	.000	-.25
Presión social	4.69	1.03	4.64	1.01	104717.000	-.922	.357	-.03
Calidad de la formación	4.99	.702	4.84	.764	96686.000	-2.883	.004	-.09
Interacción social	4.87	.771	4.75	.931	102348.500	-1.501	.133	-.05

M= media; DT= desviación típica; U= estadístico de Mann-Whitney; Z= estadístico U estandarizado; p= significación; r= tamaño del efecto

Expectativas académicas en función de la rama de conocimiento

Las puntuaciones medias para cada una de las ramas de conocimiento muestran expectativas elevadas; las más altas son las relativas a Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud (Tabla 4). Los resultados de la prueba de Kruskal Wallis indican que existen diferencias significativas en todas las dimensiones del constructo expectativas académicas ($p < .001$), a excepción de la que hace referencia a expectativas sobre la calidad de la formación ($p > .05$). La mayor diferencia se registra en la dimensión expectativas de formación para el empleo y la carrera ($H(4) = 108.262, p < .001, \mathcal{E}^2_R = .115$); los estudiantes que cursan titulaciones de Artes y Humanidades ($M = 4.77$) son los que presentan expectativas más bajas, frente a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($M = 5.61$). Con relación a las diferencias encontradas en las expectativas de desarrollo personal y social ($H(4) = 49.567, p < .001, \mathcal{E}^2_R = .053$), los resultados indican que los estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud ($M = 5.50$) son los que obtienen las mayores expectativas, a diferencia de los estudiantes de la rama de Ingeniería ($M = 5.11$). Por último, entre las diferencias más acusadas desta-

can los resultados hallados en la dimensión relativa a las expectativas de implicación política y ciudadana ($H(4)= 43.917, p<.001, \mathcal{E}^2_R= .047$), donde se observa el mismo patrón: registran las mayores expectativas los estudiantes de la rama de Salud ($M= 5.16$) con respecto a los estudiantes de Ingeniería ($M= 4.63$). Otras dimensiones en las que se encontraron diferencias significativas fueron las relativas a expectativas de presión social ($H(4)= 32.776, p<.001, \mathcal{E}^2_R= .035$), interacción social ($H(4)= 21.732, p<.001, \mathcal{E}^2_R= .023$) y movilidad estudiantil ($H(4)= 21.528, p<.001, \mathcal{E}^2_R= .023$).

Tabla 4. Comparación de expectativas académicas en función de la rama de conocimiento

	ARTES Y HUMANIDADES	CIENCIAS EXPERIMENTALES	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	INGENIERÍA	<i>H</i>	<i>p</i>	\mathcal{E}^2_R
Formación para el empleo	4.77	5.30	5.59	5.61	5.39	108.262	.000	.115
Desarrollo personal y social	5.27	5.17	5.50	5.42	5.11	49.567	.000	.053
Movilidad estudiantil	4.76	4.77	4.94	5.08	4.86	21.528	.000	.023
Implicación política y ciudadana	4.75	4.74	5.16	4.90	4.63	43.917	.000	.047
Presión social	4.43	4.50	4.69	4.91	4.57	32.776	.000	.035
Calidad de la formación	4.81	4.99	4.99	4.96	4.83	6.416	.170	.007
Interacción social	4.62	4.74	5.01	4.92	4.69	21.732	.000	.023

H= estadístico Kruskal-Wallis; *p*= significación; \mathcal{E}^2_R = tamaño del efecto

Identificadas las diferencias de expectativas académicas existentes entre las ramas de conocimiento, se ha procedido, mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, a realizar comparaciones múltiples posteriores para determinar entre qué ramas concretas se localizan las diferencias. En la Tabla 5 se marcan aquellas diferencias que fueron significativas ($p<.01, p<.05$) en cada una de las dimensiones del constructo de expectativas académicas. Los resultados muestran que es en la dimensión de formación para el empleo donde se dan las diferencias más acusadas: la rama de Humanidades presentaba las expectativas más bajas ($p<.01, r= -.12$), mientras que Ciencias Sociales ($p<.01, r= -.28$) y Ciencias de la Salud ($p<.01, r= -.24$) contaban con un tamaño del efecto medio. Otras diferencias representativas son las halladas para la rama de Ciencias Experimentales con Ciencias de Salud ($p<.01, r= -.18$), y con la rama de Ciencias Sociales ($p<.01, r= -.17$), en la dimensión de expectativas de desarrollo personal y social. Por último, son también destacables las diferencias

encontradas en la dimensión de expectativas de implicación política y ciudadana, entre las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud ($p < .01$, $r = -.18$), y entre Ciencias de la Salud e Ingeniería ($p < .01$, $r = -.17$).

Tabla 5. Diferencias significativas y tamaño del efecto r en la comparación de expectativas entre ramas de conocimiento

	EXPERIMENTALES	SALUD	SOCIALES	INGENIERÍA
FORMACIÓN PARA EL EMPLEO				
Art. y Hum.	** ($r = -.12$)	** ($r = -.24$)	** ($r = -.28$)	** ($r = -.17$)
Experimentales		** ($r = -.16$)	** ($r = -.21$)	
Salud				* ($r = -.09$)
Sociales				** ($r = -.13$)
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL				
Art. y Hum.		* ($r = -.10$)		
Experimentales		** ($r = -.18$)	** ($r = -.17$)	
Salud				** ($r = -.16$)
Sociales				** ($r = -.14$)
MOVILIDAD ESTUDIANTIL				
Art. y Hum.			* ($r = -.09$)	
Experimentales			** ($r = -.13$)	
Salud			* ($r = -.08$)	
Sociales				* ($r = -.10$)
IMPLICACIÓN POL. Y CIUD.				
Art. y Hum.		** ($r = -.15$)		
Experimentales		** ($r = -.18$)		
Salud			** ($r = -.13$)	** ($r = -.17$)
Sociales				
PRESIÓN SOCIAL				
Art. y Hum.			** ($r = -.14$)	
Experimentales			** ($r = -.16$)	
Salud			* ($r = -.10$)	
Sociales				
INTERACCIÓN SOCIAL				
Experimentales		** ($r = -.13$)	* ($r = -.10$)	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 5. Diferencias significativas y tamaño del efecto r en la comparación de expectativas entre ramas de conocimiento

	EXPERIMENTALES	SALUD	SOCIALES	INGENIERÍA
INTERACCIÓN SOCIAL				
Experimental		* ($r = -.10$)		
Salud				* ($r = -.10$)
Sociales				** ($r = -.12$)

** $p < .001$; * $p < .005$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primero de los objetivos, el presente trabajo ha mostrado que son las mujeres quienes acceden a la universidad con unas expectativas más elevadas que los hombres, coincidiendo así con diversos estudios previos (Araújo *et al.*, 2015; Conde, Gil, García-Señorán, Deaño y Tellado, 2014). Concretamente, las dimensiones en las que más se evidenciaron estas diferencias fueron las que hacen referencia a expectativas sobre implicación política y ciudadana, desarrollo personal y social, movilidad estudiantil, formación para el empleo y calidad de la formación (Alfonso *et al.*, 2020; Conde *et al.* 2014, Fleith *et al.*, 2020; Marinho-Araújo *et al.*, 2015; Vasconcelos y Almeida, 2018). Nuestros hallazgos permiten discutir estas diferencias con respecto a la variable género. Con relación a los resultados obtenidos para la dimensión implicación política y ciudadana, evidencias encontradas en estudios previos dentro del contexto universitario han señalado que las mujeres mostraban una actitud mayor de compromiso social que los hombres (Hu y Wolniak, 2013; Sax y Harper, 2007). Asimismo, las mujeres poseían una mayor capacidad de empatía y preocupación social (Arango Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014). Por lo tanto, estas características pueden explicar una mayor predisposición por parte de las estudiantes de género femenino a participar en actividades de voluntariado social al inicio de sus estudios universitarios. Nuestros resultados con respecto a las expectativas de desarrollo personal y social apuntan a que las estudiantes esperan poder desarrollar aspectos personales –como la identidad, la autonomía o la autoconfianza– que les ayuden a afrontar de manera más efectiva las demandas propias del contexto universitario. En línea con estos hallazgos, Sax (2009) indica que aquellas estudiantes que salen de su entorno familiar para estudiar una titulación universitaria tienen más probabilidades de desarrollar una identidad académica y social basada en la autonomía. Los resultados relativos a la dimensión de movilidad estudiantil son compatibles con la existencia de un mayor porcentaje de alumnas

que deciden participar en programas de movilidad estudiantil en el contexto universitario español. Según las cifras procedentes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), de los estudiantes que participaron en programas de movilidad durante el curso 2016-2017 casi un 60% eran alumnas, a pesar de que las mujeres representan poco más del 55% del alumnado universitario. Los resultados obtenidos sobre conseguir una formación que posibilite la apertura al mercado laboral pueden asociarse a lo encontrado por Shaw (2013) en su estudio acerca de la percepción de las alumnas sobre su ingreso al contexto universitario. La mayoría de las respuestas se inclinaron hacia una visualización de la universidad como medio para la consecución de un buen trabajo que proporcione buenos ingresos económicos. Sin embargo, estos resultados divergen de los hallados por Martínez, Castro, Lucena y Zurita (2015), quienes concluyen que los estudiantes de género masculino buscan en sus estudios universitarios una estabilidad laboral, mientras que son las chicas quienes se aproximan más a preferencias vocacionales y altruistas. Una explicación a esta discrepancia puede basarse en que quizás existan diferencias de género a la hora de interpretar qué es un empleo prestigioso. Por último, con relación a nuestros resultados sobre las expectativas para participar en actividades de ampliación e investigación, Sax (2009) indica que, en el momento de acceso a la universidad, las estudiantes poseen un compromiso académico e intelectual más asentado que los hombres, lo que puede provocar esa brecha en cuanto a las expectativas de inicio. Esto se debe a que, en la etapa preuniversitaria, las mujeres ocupan más tiempo participando en actividades académicas y extracurriculares en comparación con los hombres, que tienen un patrón de comportamiento diferente porque están menos comprometidos académicamente. Además, son las mujeres las que presentan mayores niveles de gestión del tiempo (Soares, Guisande y Almeida, 2007). Por lo tanto, un mayor compromiso académico e intelectual, y una mejor y más efectiva gestión del tiempo, pueden relacionarse con una mayor predisposición en las mujeres a participar en este tipo de actividades complementarias de formación e investigación.

Con respecto al segundo objetivo, relativo a la variable rama de conocimiento, en general se muestran unas expectativas elevadas en todas las ramas del conocimiento (Farias y Almeida, 2020). Asimismo, los resultados muestran diferencias en la totalidad de las dimensiones de expectativas académicas, a excepción de la relacionada con la calidad de la formación. Concretamente, en la dimensión sobre formación para el empleo y la carrera es donde se han constatado mayores diferencias entre ramas, y son Humanidades y Ciencias las que presentan menores expectativas con respecto a las demás. Estos resultados pueden guardar relación con los datos procedentes del INE (2020), que indican que las mayores tasas de paro se situaban

en las ramas de Ciencias Experimentales y Artes y Humanidades, en contraste con las de Ciencias de la Salud e Ingeniería. Esta realidad laboral podría desencadenar en el recién matriculado una visión menos positiva en cuanto a las opciones laborales que trae consigo obtener un título universitario en estas ramas de conocimiento y, en consecuencia, generar unas expectativas más bajas. Los resultados del estudio de Sin, Tavares y Amaral (2019) muestran que los estudiantes de Artes y Humanidades tienen unas expectativas pesimistas de encontrar empleo, fundamentadas en que no existe un mercado claro y definido para los graduados. Con respecto a la rama de Ciencias, la tendencia actual de inversión en investigación y tecnología en nuestro país nos sitúa por debajo de la media de la Unión Europea (Eurostat, 2020). Esta situación tiene incidencia en una menor contratación de personal cualificado a nivel nacional y puede provocar que muchos egresados se desplacen a otros países a desarrollar sus carreras profesionales (Moro-Martín, 2017), lo que puede afectar a las expectativas iniciales sobre empleo de los nuevos estudiantes. En definitiva, probablemente, el alumnado de las titulaciones incluidas en estas ramas de conocimiento universitarias no es ajeno a la realidad que reflejan las estadísticas sobre empleo, que estaría condicionando la expresión de sus expectativas de empleabilidad.

Con respecto a las diferencias halladas en la dimensión de expectativas de implicación política y ciudadana, los resultados indican unas mayores expectativas en los estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud. El estudio llevado a cabo por Saz, Gil, Gil y Solaz (2018) muestra una predisposición e interés mayor en estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud para participar en voluntariados sociales por encima de otras ramas, como es el caso de los alumnos de Ingeniería. Asimismo, tradicionalmente las titulaciones enmarcadas dentro de la rama de Salud ofertan diferentes iniciativas a nivel de voluntariado y cooperación internacional para atender a sectores sociales más vulnerables. Atendiendo al otro extremo, la rama de Ingeniería muestra unas expectativas más bajas que coinciden con las puntuaciones medias encontradas en el estudio de Costa *et al.* (2013). Estos resultados indican la necesidad de incorporar contenidos relacionados con la responsabilidad social en las titulaciones de la rama de Ingeniería. Como propuesta, podrían incorporarse y trabajarse desde la teoría y la práctica los objetivos de desarrollo sostenible promovidos por las Naciones Unidas, prestando mayor interés a aquellos que pueden estar relacionados con las temáticas de sus materias: hambre cero a través de una agricultura sostenible, agua limpia y saneamiento, acción por el clima, energía asequible y no contaminante, innovación e infraestructura, o ciudades y comunidades sostenibles.

Por último, en la dimensión sobre expectativas de desarrollo personal y social se ha visualizado otra de las diferencias más acusadas entre ramas del conocimiento.

Son los estudiantes de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas los que muestran unas expectativas más altas de que el contexto universitario constituya un espacio para desarrollar aspectos personales como la autonomía. En el lado opuesto, los estudiantes de la rama de Ingeniería y Ciencias son quienes han expresado expectativas más bajas con respecto a esta dimensión. El estudio de Alfonso *et al.* (2013) presenta similitudes con nuestros resultados, al mostrar que los estudiantes españoles enmarcados dentro de la rama jurídico-social cuentan con mayores expectativas de desarrollo personal, así como los de la rama tecnológica presentan las expectativas más bajas.

En cualquier caso, y a pesar de las diferencias descritas, nuestros resultados revelan unas expectativas altas del alumnado en todas las ramas de conocimiento, así como en ambos sexos, lo que hace evidente la necesidad de responder satisfactoriamente a las aspiraciones y demandas del estudiantado, y evitar así la posible frustración y el riesgo de abandono. Convendría promover programas de mentoría entre iguales con el objetivo de que los estudiantes más experimentados ayuden a reducir la diferencia entre las expectativas iniciales del estudiante y la realidad universitaria. A través de acciones como la recepción inicial y el seguimiento del estudiante se pueden compartir experiencias y proporcionar consejos sobre la vida universitaria que sirvan como referencia para aclarar qué se puede esperar de la Educación Superior y cómo afrontar las demandas a las que el estudiante habrá de responder.

Sería conveniente atender de manera más profunda a la rama de Artes y Humanidades y a la rama de Ciencias, donde se evidencian unas expectativas menos elevadas de conseguir oportunidades laborales con la formación obtenida desde sus titulaciones universitarias. Este hecho, como se ha comentado con anterioridad, se refleja en la situación actual del mercado laboral, en la que se registran mayores niveles de desempleo en egresados de estas ramas de conocimiento. Para ello, se podrían llevar a cabo módulos formativos relativos a la empleabilidad, conocimiento del mercado laboral, salidas profesionales de sus titulaciones, entrevistas de trabajo, emprendimiento, así como al desarrollo de competencias transversales que faciliten la inserción laboral y complementen la formación para la carrera del estudiante.

El presente trabajo cuenta con las limitaciones propias de los enfoques metodológicos cuantitativos, basados en métodos de encuesta. En este sentido, los datos obtenidos a partir de instrumentos de autoinforme pueden contener sesgos en las respuestas de los participantes. Además, habría que reconocer ciertas limitaciones a la hora de generalizar las conclusiones alcanzadas dadas las características de la muestra utilizada en este estudio, que no se ha obtenido de manera aleatoria y se circunscribe al contexto institucional de la Universidad de Sevilla. Sin embargo,

habría que matizar que la muestra utilizada tiene un tamaño elevado y es heterogénea, lo que incrementa su representatividad. Otra limitación podría ser la utilización de un único instrumento de recogida de datos.

De cara a trabajos futuros, se podrían llevar a cabo estudios que contrastasen las expectativas académicas al inicio de los estudios y cuando ha transcurrido al menos un curso académico, tratando de valorar los factores que se asocian a los posibles cambios observados. Además, sería interesante abordar otras dimensiones de expectativas relacionadas con el aprendizaje, metodologías y evaluaciones docentes, comunicación con el profesorado o participación estudiantil. Además, sería interesante el empleo de otros instrumentos que midan el constructo expectativas, con el fin de incrementar la confianza en los resultados. En este sentido, serían útiles instrumentos como la escala de “Expectativas de Resultado, Metas de Progreso y Satisfacción Académica” (Zalazar-Jaime y Cupani, 2018), el “Cuestionario de Implicación Académica, versión-A” (Soares y Almeida, 2001) o el “Cuestionario de vivencias académicas” (Almeida *et al.*, 2002).

Fecha de recepción del original: 16 de noviembre 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 19 de abril 2021

REFERENCIAS

- Alfonso, S., Conde, A., Deaño, M., García-Señorán, M. y Tellado, F. (2014). Variables socioculturales y expectativas de los estudiantes de primer año de enseñanza superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 335-343. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.448>
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 125-136.
- Alfonso, S., Diniz, A. M., Deaño, M., Tellado, F., García-Señorán, M., Conde, A. e Iglesias-Sarmiento, V. (2020). Gender, planning, and academic expectations in first-year higher education students: testing two alternative mediation models. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(5), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00142-z>
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A. y Alfonso, S. (2012b). *Questionário de Percepções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho/Universidade de Vigo.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. y Paisana, J. (2012a). Participación extracurricular,

- ajuste y rendimiento académico en la Educación Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. y Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- 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.
- Anderson, D. L. y Hooks, T. (2020). Academic Reality Check: A Fast, Free, Practical Tool for Freshmen Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 0(0) 1-26. <https://doi.org/10.1177/1521025120921178>
- Ang, C. S., Lee, K. F. y Dipolog-Ubanan, G. F. (2019). Determinants of First-Year Student Identity and Satisfaction in Higher Education: A Quantitative Case Study. *SAGE Open*. 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244019846689>
- Appleton-Knapp, S. L. y Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. <https://doi.org/10.1177/0273475306293359>
- Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.01.003>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Araújo, A. M. y Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13-32. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A. y Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220. <https://doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Araújo, A. M., Assis Gomes, C. M., Almeida, L. S. y Núñez, J. C. (2018). Un análisis de perfil latente de las expectativas académicas de estudiantes universitarios de primer curso. *Anales de Psicología*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>

- Baker, R. W. y Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baloo, K., Pauli, R. y Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Benevides Soares, A., de Almeida Santos, Z., de Andrade, A. C. y Siqueira de Souza, M. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>
- Bennett, R., Kottasz, R. y Nocciolino, J. (2007). Catching the early walker: an examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 109-132. <https://doi.org/10.1080/03098770701267556>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Borghini, S., Mainardes, E. y Silva, E. (2016). Expectations of higher education students: a comparison between the perception of student and teachers. *Tertiary Education and Management*, 22(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1188326>
- Braxton, J. M., Vesper, N. y Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 595-611.
- Byrne, M. y Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>
- Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Arquero Montaña, J. L., González González, J. M. y Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36(2), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2011.12.001>
- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R.-B. y Marôco, J. (2019). Academic Expectations Questionnaire: A Proposal for a Short Version. *SAGE Open*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018824496>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, J. S., Kennedy, M. y Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research*, 141, 55-69. <https://doi.org/10.1002/ir.286>
- Conde, A., Gil, S., García-Señorán, M., Deaño, M. y Tellado, F. (2014). Expectativas,

- según sexo, de los estudiantes españoles de primer año de enseñanza superior tras sus primeras experiencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 315-324. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.446>
- Costa, A., Araújo, A. M., Gonçalves, P. y Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.
- Credé, M. y Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., Conde, A., Araújo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P. y Tella-do, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161641>
- de-Besa, M. R. y Gil, J. (2019). Expectativas académicas del alumnado no tradicional al inicio de sus estudios universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 23-38. <https://doi.org/10.13042/2019.64506>
- de-Besa, M. R., Lugo, M. y Limón, D. (2017). University services for students transition to higher education. En J. M. Doderó, M. S. Ibarra e I. Ruiz (Eds.), *TEEM 2017: Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-5). New York: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145366>
- Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, A. y Almeida, L. S. (2018). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*, 43(4), 689-701. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>
- Eurostat (2020). *Europe 2020 indicators - R&D and innovation. Statistics Explained*. Bruselas: Eurostat.
- Faria, A. A. y Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: Promovendo o sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>
- Farias, R. V. y Almeida, L. S. (2020). Expectativas académicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Fleith, D., Gomes, C. M., Marinho- Araújo, C. M. y Almeida, L. S. (2020). Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo

- Comparativo. *Avaliação Psicológica*, 19(3), 223-231. <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1903.17412.01>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Hassel, S. y Ridout, N. (2018) An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. y Ulriksen, L. (2016). Where is the engineering I applied for? A longitudinal study of students' transition into higher education engineering, and their considerations of staying or leaving. *European Journal of Engineering Education*, 41(2), 154-171. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056094>
- Hu, S. y Wolniak, G. C. (2013). College Student Engagement and Early Career Earnings: Differences by Gender, Race/Ethnicity, and Academic Preparation. *Review of Higher Education*, 36(2), 211- 233. <https://doi.org/10.1353/rhe.2013.0002>
- INE (2020). *Notas de Prensa: Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios Año 2019*. Madrid: INE.
- Kinnunen, P., Butler, M., Morgan, M., Nylen, A., Peters, A. K., Sinclair, J., Kalvala, S. y Pesonen, E. (2018). Understanding initial undergraduate expectations and identity in computing studies. *European Journal of Engineering Education*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1146233>
- Lobo, A. y Gurney, L. (2014). What did they expect? Exploring a link between students' expectations, attendance, and attrition on English language enhancement courses. *Journal of Further and Higher Education*, 38(5), 730-754. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.817002>
- Maloshonok, N. y Terentev, E. (2017). The mismatch between student educational expectations and realities: prevalence, causes, and consequences. *European Journal of Higher Education*, 7(4), 356-372. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348238>
- Marinho-Araújo, C., Fleith, D., Almeida, L. S., Bisinoto, C. y Rabelo, M. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Martínez, A., Castro, M., Lucena, M. y Zurita, F. (2015). Elección de titulación universitaria y expectativas de resultados de los adolescentes de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 63-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16401>

- Merhi, R. (2016). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, 7, 23-31.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Datos y cifras del Sistema universitario español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Ministerio de Universidades (2020). *Datos y cifras del Sistema universitario español. Publicación 2019-2020*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Moro-Martín, A. (2017). How dare you call us diplomats. *Nature. International Weekly Journal of Science*, 543, 289. <https://www.nature.com/news/how-dare-you-call-us-diplomats-1.21628>
- Naylor, R., Bird, F. L. y Butler, N. (2021). Academic expectations among university students and staff: addressing the role of psychological contracts and social norms. *High Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00668-2>
- Páramo, M., Araújo, A. M., Tinajero, C., Almeida, L. S. y Rodríguez, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Pérez, C., Ortiz, L., Fasce, E., Parra, P., Matus, O., McColl, P., Torres, G., Meyer, A., Márquez, C. y Ortega, J. (2015). Propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar expectativas académicas en estudiantes de primer año de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(11), 1459-1467. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015001100012>
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R. y Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 17, 88-104. <https://doi.org/10.1177/1521025115571252>
- Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211. <https://doi.org/10.4321/S2014-98322014000400006>
- Porto, A. M. y Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>

- Sax, L. J. (2009). Gender Matters: The Variable Effect of Gender on the Student Experience. *Wiley InterScience*, 14(2), 2-10. <https://doi.org/10.1002/abc.283>
- Sax, L. J., Bryant, A. N. y Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46(6), 642-657. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0067>
- Sax, L. J. y Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48(6), 669-694. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9046-z>
- Saz, I., Gil, A., Gil, A. y Solaz, C. (2018). *Voluntariado universitario. Diferencias entre titulaciones de la Universidad de Zaragoza* [comunicación]. XVII Congreso Internacional de Investigadores en Economía Social y Cooperativa. La Economía Social: transformaciones recientes, tendencias y retos de futuro. 4 y 5 de octubre, Toledo, España.
- Shaw, A. (2013). Family fortunes: Female students' perceptions and expectations of higher education and an examination of how they, and their parents, see the benefits of university. *Educational studies*, 39(2), 195-207. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.713549>
- Sibrián, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Diá-logos*, 19, 25-37. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i19.5481>
- Sin, C., Tavares, O. y Amaral, A. (2019). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6), 920-931. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1402174>
- Soares, A. P. y Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). En B. D. Silva y L. S. Almeida (Eds.), *Actas o VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- 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.
- Universidad de Sevilla (2017). *Código de buenas prácticas en investigación*. Sevilla: Vicerrectorado de Investigación, Universidad de Sevilla.
- Vasconcelos, R. y Almeida, L. S. (2018). Academic expectations for engineering freshmen: gender differences. En M. Lee, S. Nikolic, M. Ros, J. Shen, L. Lei, G. Wong y N. Venkatarayalu (Eds.), *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 209-212). Wollongong: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/TALE.2018.8615293>

- Yang, L., Borrowman, L., Tan, M. Y. y New, J. Y. (2020). Expectations in Transition: Students' and Teachers' Expectations of University in an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, 24(3), 352-370. <https://doi.org/10.1177/1028315319861348>
- Zalazar-Jaime, M. F. y Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 105-114. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

