

**EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS**

**Ángeles Conde Rodríguez**

**Sonia Alfonso Gil**

**Mar García-Señorán**

**Manuel Deaño Deaño**

**Fernando Tellado González**

Universidad de Vigo-Campus Ourense

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.446>

*Fecha de Recepción: 20 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

**ABSTRACT**

Academic expectations reflected confidence in that which, according to previous experience, is considered to be more likely to occur. They are an interpretation and prediction about what will happen in Higher Education (ES) based on the experience. The confrontation with the first school semester leads, often, to a reevaluation and modification of initial expectations. This study was conducted to see whether a change in the scores of student expectations occurs, by sex, since they was first start in college until complete it the first semester. The sample consisted of 223 students from the University of Vigo, Ourense Campus, aged between 18 and 39 years ( $M = 19.8$ ,  $Mdn = 19$ ). 68% were female and 32% male. Was used for initial and semiannual measure Academic Perceptions Questionnaire (CPA). The results indicated that initially, women, scored higher than men in their expectations of training employment/career, personal and social development, student mobility, political / citizenship implication and social pressure. At the end of the first semester, that pattern was reversed, the men got higher scores on these dimensions of expectations. The results are interpreted to mean that women conform to a greater extent than men based on their expectations of university experiences in that time period, assuming a better adjustment of women students to college.

*Keywords:* Dimensions of expectations; gender; academic adjustment; experiences.

**RESUMEN**

Las expectativas académicas recogen la confianza en aquello que, según la experiencia previa, se considera que es más probable que ocurra. Constituyen una interpretación y predicción sobre lo que ha de suceder en la Enseñanza Superior (ES) en función de la experiencia vivida. La confronta-

## EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS

ción con el primer semestre lectivo conduce, muchas veces, a una reevaluación y modificación de las expectativas iniciales. Este estudio se realizó con el objetivo de comprobar si se produce un cambio en las puntuaciones de expectativas de los estudiantes, según su sexo, desde que se inician por primera vez en la Universidad hasta que finalizan el primer semestre académico. La muestra estuvo formada por 223 estudiantes de la Universidad de Vigo-Campus Ourense, con edades comprendidas entre los 18 y los 39 años de edad ( $M=19,8$ ;  $Mdn= 19$ ). El 68% era de sexo femenino y el 32% de sexo masculino. Se utilizó para la medida inicial y semestral de las expectativas el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA). Los resultados, indicaron que las mujeres obtuvieron inicialmente puntuaciones más altas que los hombres en sus expectativas de *Formación empleo/carrera*, *Desarrollo personal y social*, *Movilidad estudiantil*, *Participación político/ciudadana* y *Presión social*. Al finalizar el primer semestre, ese patrón de puntuaciones se invirtió obteniendo los hombres puntuaciones más elevadas en dichas dimensiones de expectativas. Los resultados se interpretan en el sentido de que las mujeres ajustan en mayor medida que los hombres sus expectativas en función de las experiencias universitarias vividas en ese período de tiempo, suponiéndose una mejor adaptación de las estudiantes a la Universidad.

*Palabras Clave:* Dimensiones de expectativas; sexo; ajuste académico; experiencias.

Las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica (Deaño et al., en prensa). Recogen la confianza en aquello que, según la experiencia previa, se considera que es más probable que ocurra y constituyen una interpretación y predicción sobre lo que ha de suceder (Alfonso et al., 2013). Están asociadas a las experiencias y acontecimientos vividos. Influencian la conducta y son modificables (Alfonso, Conde, García-Señorán, Tellado y Deaño, 2013) mediante aquellos componentes que las conforman: experiencias y conocimientos previos, actitudes, motivaciones y creencias o esquemas de pensamiento de los que parecen surgir. También son modificables por la propia actuación y su interpretación (Alves, Gonçalves y Almeida, 2012). Por ello, la comprensión de las vivencias de los estudiantes en estos dominios, donde se incluyen sus expectativas, podrá ayudar a la comprensión del ajuste a la universidad, al desarrollo personal y social y, por consiguiente, a la prevención del fracaso o abandono académico precoz.

Estas vivencias parecen tener un papel modulador de las expectativas académicas. Las vivencias reales de aprendizaje en la ES las modifican y ajustan (Goldfinch y Hughes, 2007) para hacer frente a los desafíos impuestos por la ES (Byrne y Flood, 2005). La confrontación con el primer semestre lectivo conduce, muchas veces, a una reevaluación y modificación de las expectativas iniciales (Cook y Leckey, 1999). El desajuste entre expectativas iniciales y la experiencia real de los estudiantes en la ES se traduce muchas veces en elevados niveles de insatisfacción con la vida académica y la institución de enseñanza, problemas de integración académica y social, así como peores resultados globales en su rendimiento (Howard, 2005). Además las expectativas académicas parecen reajustarse más en las mujeres que en los hombres (Bender y Garner, 2010).

El objetivo de este estudio es comprobar si se produce un cambio en las puntuaciones de las expectativas de los estudiantes desde que se inician por primera vez en la Universidad hasta que finalizan el primer semestre académico, en función de las primeras experiencias vividas y de su género.

Los estudios sobre la percepción de la formación para el empleo parece diferenciar en función del género a los estudiantes de ES (Mau y Bikos, 2000; Mello, 2008), siendo también diferentes en su consideración de lo que es un buen empleo (Sax y Harper, 2007).

Hombres y mujeres parecen diferenciarse también en sus consideraciones sobre el desarrollo

personal, que involucra un conjunto de rasgos psicológicos internos, tales como la identidad, la autonomía, la autoconfianza o la autoeficacia (Goodboy y Myers, 2008; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie y Gonyea, 2008; Pascarella y Terenzini, 2005). Los estudios recogen una actuación más estratégica y comunicativa, habilidades de autorregulación y el manejo autónomo ante las dificultades, para superar posibles obstáculos o tener nuevas experiencias de vida por parte de las mujeres que de los hombres (Alsop, 2005). Los estudiantes varones tienden a sobreestimar sus capacidades académicas y su nivel de autoeficacia, mientras que las mujeres tienden a subestimarlos (López, 2014; Mednick y Thomas, 1993). Esta misma tendencia se ha encontrado en otros estudios llevadas a cabo con distintos tipos de poblaciones estudiantiles de ES de primer año, mostrando que las mujeres obtienen puntuaciones más bajas que los hombres en autoconcepto, autoconfianza en sus potencialidades, autopercepción académica y en satisfacción vital y académica, asociadas también con menores niveles de salud emocional (De la Fuente, Sander y Putwain, 2013; Sander, 2009; Zeldin, Britner y Pajares, 2008). Sax y Harper (2007) encontraron que los hombres muestran más frecuentemente que las mujeres entre sus rasgos de personalidad un estatus luchador (*status striver*) orientado hacia obtener un buen empleo, junto con una mayor autovaloración (*self-rating*) para obtenerlo a través de su formación en la ES. Este rasgo se deriva de un mayor interés por ganar dinero, obtener el reconocimiento de los compañeros y tener la responsabilidad de supervisar a otros por parte de los estudiantes varones.

Las expectativas sobre movilidad estudiantil incluyen el conjunto de oportunidades y aspiraciones de los estudiantes para participar en programas de intercambio estudiantil universitario, ampliar los horizontes de empleo en el extranjero o realizar prácticas y estancias en otros países para tener un título y una formación con reconocimiento internacional. Los estudios españoles reflejan un mayor número de mujeres que de hombres que participan de los programas de movilidad interuniversitaria (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Hombres y mujeres también se diferencian en las distintas expectativas sobre la implicación política y ciudadana: los varones parecen centrarse en el ámbito político (transformar el mundo, la sociedad), mientras que las mujeres lo hacen más desde la perspectiva social (voluntariado, ayuda a otros). La mayoría de estudios coinciden en destacar un mayor compromiso social por parte de las mujeres, que tienden a implicarse más que los hombres en actividades de voluntariado y de ayuda a los demás (Hu y Wolniak, 2013; Sax y Harper, 2007), mostrando una tendencia a seleccionar carreras donde se valoren dichos aspectos (Dwyer, Hodson y McCloud, 2013). Sin embargo, los hombres tienen un mayor protagonismo en cuanto al activismo político, dada su más alta autovaloración de su capacidad de liderazgo y de competitividad (Sax, 2009; Sax y Harper, 2007).

Los estudios acerca de las respuestas de los estudiantes a corresponder a las expectativas de los padres, amigos, profesores y sociedad, indican que las mujeres tienen una mayor propensión a sentirse abrumadas, presionadas por otros o autopresionadas durante el primer año de ES (López, 2014; Sax y Harper, 2007).

Las expectativas de Calidad de la formación comprenden el tiempo dedicado a la actividad de conocimiento, la interacción académica o investigadora con los profesores y otros estudiantes. Los estudios muestran que en la ES, las mujeres dedican más tiempo que los hombres a estudiar y a involucrarse en las actividades académicas. A pesar de la evidencia de una participación académica más baja entre los estudiantes de sexo masculino (Sax, 2009).

En relación con la Interacción social se ha encontrado que las mujeres universitarias tienen interacciones más frecuentes y positivas que los hombres (Sax, Bryan y Harper, 2005), así como una mayor necesidad de interacción social y búsqueda de apoyo en los demás (Gibson y Lawrence, 2010). Sin embargo, las interacciones son más fructíferas para los chicos que para las chicas en el sentido de que promueven para ellos ideologías más liberales desde el punto de vista social y polí-

## EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS

tico, que les llevan a un mayor activismo en actividades de representación y asociacionismo estudiantil, y les alejan de los roles tradicionales de género (Sax, 2009; Sax et al., 2005).

El presente estudio pretende comprobar la existencia de diferencias en las puntuaciones medias de las expectativas de los estudiantes de ES entre la primera medida, desde que ingresan en primer año, hasta que finalizan el primer semestre académico, en función de las primeras experiencias vividas y de su género. Se espera encontrar diferencias significativas en la muestra en función del momento de medida (inicial versus final de semestre). También se predice una variación significativa entre los momentos de medida y el género (mujeres versus hombres).

### MÉTODO

#### Participantes

Los participantes fueron 223 estudiantes de primer curso de diferentes titulaciones que ingresaban en la Universidad de Vigo-Campus de Ourense, con edades comprendidas entre los 18 y 39 años ( $M=19.8$ ;  $Mdn=19$ ). El 68% era de sexo femenino y el 32% de sexo masculino. Se procuró diversificar las titulaciones y áreas de estudio representadas en la muestra, estudiando el 66% del alumnado titulaciones pertenecientes al sector jurídico-social y el 34% titulaciones del sector científico-tecnológico.

#### Instrumento

Se utilizó el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA; Almeida et al., 2012) que mide 7 dimensiones de expectativas: (i) *Formación empleo/carrera* (FEC); (ii) *Desarrollo personal y social* (DPS); (iii) *Movilidad estudiantil* (ME); (iv) *Implicación política y ciudadanía* (IPC); (v) *Presión social* (PS); (vi) *Calidad de formación* (CF); (vii) *Interacción social* (IS). Las respuestas a los ítems del cuestionario se recogieron sobre una escala de seis puntos en formato tipo Likert: 6 – total acuerdo; 5 – bastante acuerdo; 4 – parte de acuerdo; 3 – parte desacuerdo; 2 – bastante desacuerdo; 1 – total desacuerdo.

#### Procedimiento

Los grupos-clase evaluados, en los diferentes ámbitos de estudio, fueron seleccionados en función de su heterogeneidad y de la disponibilidad de los profesores. La recogida de los datos la realizaron miembros del equipo de investigación, al inicio y final del 1º semestre, dentro de las aulas, en horario académico y través de administración colectiva del cuestionario (CPA). Tras proporcionarles información acerca de la naturaleza y objetivos de la investigación, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria, garantizado el anonimato de sus respuestas.

#### Análisis de datos

Mediante un diseño factorial 2x2 [medida (2; inicio de curso, final primer semestre) x sexo (2; mujer, hombre)], se realizaron análisis multivariantes para las 7 dimensiones de expectativas. Los datos fueron analizados utilizando la versión 18.0 del programa SPSS.

### RESULTADOS

En la primera dimensión de *Formación para el empleo/carrera* se mostró un efecto principal significativo para la medida  $F(1,445)=5361.506$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2_{\text{parcial}}=.924$ . La puntuación media de los estudiantes en esta dimensión al finalizar el primer semestre, fue significativamente inferior comparada con la obtenida al inicio de curso (tabla 1). También se obtuvo, para esta dimensión, un efecto interactivo significativo de la medida x sexo  $F(1,445)=15.422$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2_{\text{parcial}}=.034$ , indicando una variación significativa en las puntuaciones medias de hombres y mujeres desde el inicio de

curso hasta la finalización del primer semestre. Inicialmente, las mujeres obtuvieron puntuaciones medias significativamente más elevadas que los hombres en sus expectativas relacionadas con el empleo futuro. Transcurrido el primer semestre las mujeres puntuaron significativamente más bajo que en los hombres en dichas expectativas (tabla 1).

Para la dimensión *Desarrollo personal y social* se obtuvo un efecto principal significativo para la medida  $F(1,445)=1453.562$ ,  $p<.001$ ,  $2_{parcial}=.767$  y el efecto interactivo significativo para la medida  $x$  sexo  $F(1,445)=19.141$ ,  $p<.001$ ,  $2_{parcial}=.042$ . El significado del efecto principal para la medida se observa en la tabla 1, donde se puede ver que al inicio de curso los estudiantes tenían puntuaciones más elevadas que una vez terminado el primer semestre. En cuanto al efecto interactivo significativo medida  $x$  sexo, también se puede comprobar que, al inicio de curso las mujeres tenían puntuaciones significativamente más altas que los hombres en sus expectativas de desarrollarse personal y socialmente en la Universidad y una vez pasado el primer semestre, esas expectativas descendieron de forma significativa hasta situarse en puntuaciones más bajas que las de los hombres para esta dimensión (tabla 1).

La tercera dimensión *Movilidad estudiantil* mostró también un efecto principal significativo para el factor medida  $F(1,445)=459.033$ ,  $p<.001$ ,  $2_{parcial}=.509$  y la interacción significativa medida  $x$  sexo  $F(1,445)=9.762$ ,  $p<.01$ ,  $2_{parcial}=.022$ . En este caso las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en esta dimensión bajaron de forma significativa en la medida final del primer semestre con respecto a las del inicio de curso (tabla 1). En relación a la interacción significativa, se observó que las mujeres al inicio de curso tenían puntuaciones medias significativamente más elevadas que las de los hombres en cuanto a sus expectativas de movilidad internacional. Una vez finalizado ese primer semestre, sus puntuaciones medias fueron significativamente más bajas que las de los hombres.

*Tabla 1*  
Puntuación media, desviación típica, valor F y nivel de significación para la interacción medida  $x$  sexo en las dimensiones de expectativas.

Dimensiones de expectativas	Inicio Curso		Final 1º semestre		Medida x Sexo		
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	$F^1$	$p<$	$\eta^2_{parcial}^2$
	$M(DT)$	$M(DT)$	$M(DT)$	$M(DT)$			
<i>Formación empleo/carrera</i>	8.64 (.61)	8.64 (1.13)	2.07 (.75)	2.44 (1.07)	15.422	.001	.034
<i>Desarrollo personal y social</i>	1.95 (.25)	1.82 (.35)	.69 (.23)	.82 (.40)	19.141	.001	.042
<i>Movilidad estudiantil</i>	1.96 (.42)	1.83 (.46)	.91 (.37)	1.04 (.49)	9.762	.01	.022
<i>Implicación política/ciudadanía</i>	3.55 (.49)	3.18 (.74)	1.72 (.53)	2.04 (.63)	35.037	.001	.073
<i>Presión social</i>	3.37 (.65)	3.10 (.84)	1.69 (.70)	1.87 (.76)	9.096	.01	.020
<i>Calidad de formación</i>	2.39 (.36)	2.30 (.50)	1.17 (.39)	1.18 (.44)	1.507	>.05	.003
<i>Interacción social</i>	3.50 (.43)	3.40 (.55)	1.59 (.56)	1.64 (.78)	1.758	>.05	.004

<sup>1</sup>gl (1,445)

<sup>2</sup>Tamaño del efecto pequeño .0196, mediano .1304, grande .2592 (Cohen, 1992)

## EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS

En la dimensión *Implicación política/ciudadanía* se encontró nuevamente, el efecto principal significativo para la medida  $F(1,445)=655.779$ ,  $p<.001$ ,  $2parcial=.597$ , así como el efecto interactivo significativo medida x sexo  $F(1,445)=35.037$ ,  $p<.001$ ,  $2parcial=.073$ . Al igual que en las anteriores dimensiones, los estudiantes tuvieron puntuaciones significativamente más bajas una vez finalizado el primer semestre que al inicio de curso. Por sexo, inicialmente las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en esta dimensión de expectativas y tras el transcurso del primer semestre, fueron los hombres los que tuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres.

Para la dimensión *Presión social*, el patrón de efectos y puntuaciones tanto para la medida como para la interacción medida x sexo fue similar al detallado para las anteriores dimensiones de expectativas. El efecto principal significativo para la variable medida  $F(1,445)=402.035$ ,  $p<.001$ ,  $2parcial=.476$ , demostró que las puntuaciones medias de los estudiantes de ES en esta dimensión de expectativas al inicio de curso eran significativamente más elevadas que una vez finalizado el primer semestre. Además, a través del efecto interactivo significativo medida x sexo  $F(1,445)=9.096$ ,  $p<.01$ ,  $2parcial=.020$ , se pudo comprobar, otra vez, que al inicio de curso fueron las mujeres quienes tuvieron puntuaciones medias significativamente más elevadas que los hombres en esta dimensión y terminado el primer semestre, fueron los hombres los que mayores puntuaciones medias obtuvieron (tabla 1).

En las dimensiones *Calidad de formación* e *Interacción social*, sólo se mostraron sendos efectos principales significativos para la medida  $F(1,445)=806.612$ ,  $p<.001$ ,  $2parcial=.646$  y  $F(1,445)=1051.429$ ,  $p<.001$ ,  $2parcial=.704$ , respectivamente. Indicando, en ambos casos, que sólo hubo variaciones significativas en las puntuaciones medias de las dos dimensiones de expectativas desde la medida inicial de curso hasta la final del primer semestre. Al igual que en los casos anteriores, los estudiantes de ES obtuvieron puntuaciones significativamente más altas al inicio de curso en sus expectativas de obtener una formación de calidad e interaccionar con otros, que las obtenidas al finalizar el primer semestre universitario (tabla 1). En este caso, en ninguna de las dos dimensiones se produjeron variaciones significativas en las puntuaciones medias de los estudiantes en función de la interacción medida x sexo.

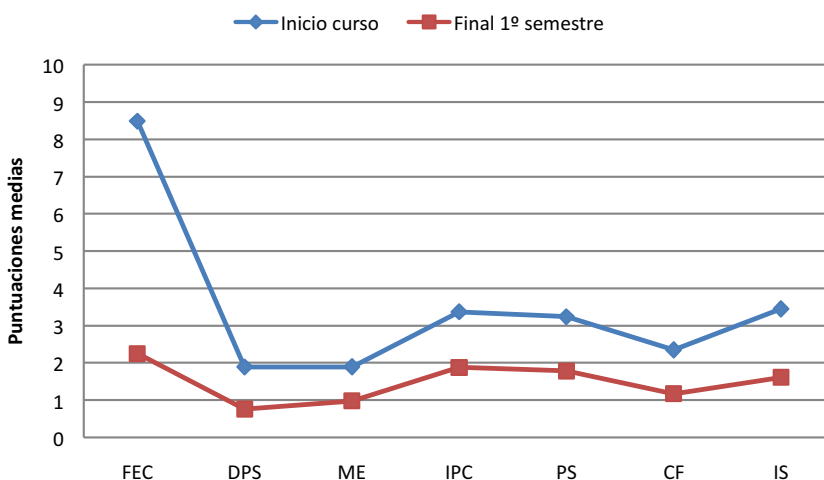
Finalmente, decir que, como se puede extraer de los resultados analizados, la variable sexo no tuvo efecto significativo por sí sola para ninguna de las dimensiones de expectativas.

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las hipótesis del trabajo eran dos. Una predecía variaciones significativas en las puntuaciones medias de las dimensiones de expectativas en función del género entre momentos de medida. La otra, esperaba encontrar diferencias en la muestra en función de los momentos de medida: al empezar el curso y al finalizar el primer semestre.

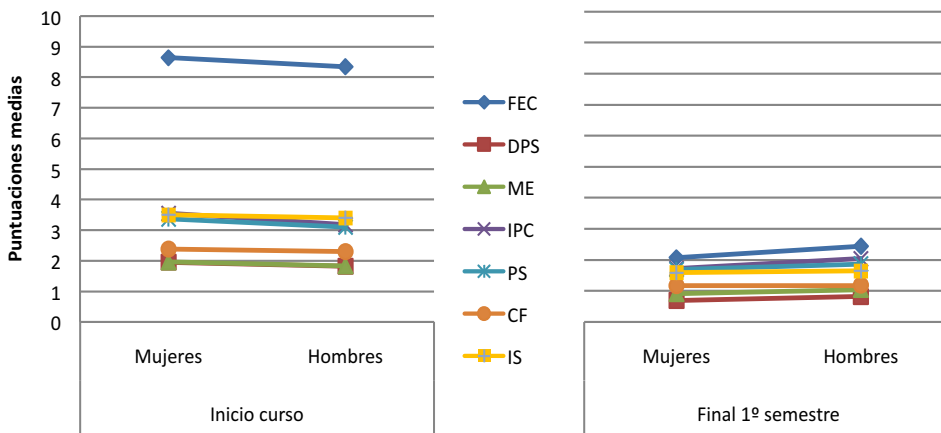
Centrándonos en esta última hipótesis, las puntuaciones de los estudiantes en las medidas de expectativas al finalizar el primer semestre fueron significativamente inferiores comparadas con las obtenidas al inicio de curso. Todas las dimensiones de expectativas obtuvieron puntuaciones inferiores a las de la medida inicial de ingreso en ES (gráfico 1).

Gráfico 1. Perfil de puntuaciones medias en las siete dimensiones de expectativas, según la medida.



La segunda hipótesis del trabajo predecía variaciones significativas entre los momentos de medida en función del género de los participantes. Esto fue lo que ocurrió en el estudio, mostrándose una variación significativa en las puntuaciones medias de hombres y mujeres entre el inicio de curso hasta la finalización del primer semestre. Inicialmente, las mujeres obtuvieron puntuaciones medias significativamente más elevadas que los hombres en sus expectativas relacionadas con la *Formación empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Movilidad estudiantil, Implicación político/ciudadana*, sintiendo también más *Presión social*. Transcurrido el primer semestre las mujeres puntuaron significativamente más bajo que en los hombres en dichas expectativas (gráfico 2).

Gráfico 2. Perfil de puntuaciones medias en las siete dimensiones de expectativas, según medida y sexo.



## EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS

Todas las dimensiones de expectativas se modificaron de una medida a la otra. Las puntuaciones de la muestra fueron menores al final del semestre que al inicio del curso. Las experiencias y conocimientos previos, actitudes, motivaciones y creencias o esquemas de pensamiento que las promueven parecen haber fomentado unas expectativas inferiores a las iniciales de entrada en ES. Las propias vivencias en las instituciones universitarias contribuyen de alguna manera a modificar dichas puntuaciones de expectativas.

La modificación en las puntuaciones de expectativas no significa expectativas inferiores a las de entrada, sino más bien mejor interpretación y actuación propia (Alves et al., 2012). Esto es, expectativas más ajustadas a la realidad que se está viviendo. La confrontación con las experiencias del primer semestre lectivo ha conducido a los estudiantes universitarios, participantes en este estudio, a una reevaluación de sus expectativas iniciales (Cook y Leckey, 1999) en las siete dimensiones evaluadas. Las expectativas académicas de los estudiantes a su ingreso en ES (primer semestre) fueron demasiado elevadas para las oportunidades de desarrollo y aprendizaje, encontrando poco reflejo en sus experiencias reales en las distintas instituciones de ES (Goldfinch y Hughes, 2007), durante el primer semestre académico.

Cuando al efecto de la medida se le añade el factor sexo, se observa que las mujeres esperan encontrar inicialmente en la universidad mayores oportunidades que los hombres de *Formación empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Movilidad estudiantil, Implicación político/ciudadana*, sintiéndose también más *Presionadas*.

Tras las experiencias universitarias vividas por los estudiantes durante el primer semestre universitario, las mujeres modifican y ajustan sus expectativas iniciales, en mayor medida que los hombres, a la realidad de la ES a la que se enfrentan. Las experiencias de adaptación a la universidad y de ajuste y desarrollo personal vividas parecen influenciar de forma significativamente diferencial a los hombres de las mujeres. Esta influencia diferencial para hombres y para mujeres ejerce un ajuste distinto en las expectativas de oportunidades de obtener formación para conseguir un buen empleo en el futuro, desarrollarse personal y socialmente, participar en programas de intercambio estudiantil, implicarse política y ciudadanamente y sentir la presión de familiares y amigos de cara al estudio.

Das cuestiones parece necesario destacar a modo de conclusiones. Una se relaciona con la modificabilidad de las expectativas en función de las experiencias vividas en la ES, en este caso. En segundo lugar que las expectativas se modifican más en las mujeres que en los hombres, lo que parece indicar que ellas se ajustan mejor a las exigencias de la ES.

### REFERENCIAS

- Alfonso, S., Conde, A., García-Señorán, M., Tellado, F., & Deaño, M. (2013). Expectativas de estudiantes de Educación Superior según nacionalidad y género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXV, 1(2), 155-166.
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 125-136.
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A.R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Percepções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho; Ourense: Universidade de Vigo-Ourense.
- Alsop, R. (2005, September 21). Men do numbers, women do strategy: Recruiters see a clear difference between male and female applicants. *The Wall Street Journal*, R5.
- Alves, F., Gonçalves, P., & 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.



- Bender, D. S., & Garner, J. K. (2010, April-May). Using the LASSI to Predict First Year College Achievement: Is a Gender-specific Approach Necessary? Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Denver-Colorado.
- Byrne, M., & 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.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157-171.
- De la Fuente, J., Sander, P., & Putwain, D. (2013). Relación entre la confianza académica, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes universitarios: el papel del género. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 375-393.
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., ..., Tellado, F. (en prensa). 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*.
- Dwyer, R. E., Hodson, R., & McCloud, L. (2013). Gender, Debt, and Dropping Out of College. *Gender & Society*, 27, 30-55.
- Gibson, D. E., & Lawrence, B. S. (2010). Women's and men's career referents: How gender composition and comparison level shape career expectations. *Organization Science*, 21, 1159-1175.
- Goldfinch, J., & Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57, 153-179.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? En T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh y Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hu, S., & 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.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lopez, J. D. (2014). Gender Differences in Self-Efficacy Among Latino College Freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 95-104.
- Mau, W. C., & Bikos, H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194.
- Mednick, M. T., & Thomas, V. (1993). Women and the psychology of achievement: A view from the eighties. In F. Denmark & M. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 585-626). Westport, CT: Greenwood.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44(4), 1069-1080.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-13*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

**EXPECTATIVAS, SEGÚN SEXO, DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA SUPERIOR TRAS SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS**

- Sander, P. (2009). Current developments in measuring academic behavioural confidence. *Psychology Teaching Review*, 15(1), 32-44.
- Sax, L. J. (2009). Gender Matters The Variable Effect of Gender on the Student Experience. *Wiley InterScience*, 2-10.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & 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.
- Sax, L., & 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.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. (2008). A Comparative Study of the Self-Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1036-1058.