



Expectativas Universitarias y Predicción del Rendimiento Académico

[*Expetativas Universitárias e Predição do Rendimento Académico*]

MANUEL DEAÑO DEAÑO¹, SONIA ALFONSO GIL², ÁNGELES CONDE RODRÍGUEZ³, MAR GARCÍA-SEÑORÁN⁴, & FERNANDO TELLADO GONZÁLEZ⁵

Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar la influencia de las expectativas académicas de los estudiantes universitarios de primer curso sobre su rendimiento académico. Se analizan las expectativas para comprender su comportamiento subsecuente y buscar vías de intervención para un mejor ajuste académico. La muestra está compuesta por 347 universitarios de diversas titulaciones de la Universidad de Vigo – Campus de Ourense que cursan primer curso. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA) y se registró su rendimiento académico al finalizar el primer semestre de estudios universitarios. Se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, para determinar el valor predictivo de las dimensiones de expectativas (variables predictoras) con respecto al rendimiento académico (variable criterio). Los resultados parecen apoyar que las expectativas de autonomía personal dirigidas a la formación académica y empleo futuro favorecen el rendimiento académico de los estudiantes. Otros grupos de expectativas, relacionadas con su autonomía emocional, parecen no guardar ninguna relación con él. Un tercer grupo de expectativas, de autonomía social, parece predecir negativamente el rendimiento académico.

Palabras clave: Educación Superior; expectativas académicas; rendimiento académico; predicción del aprendizaje.

¹ Universidad de Vigo – Campus Ourense, España. Enviar correspondencia a: Manuel Deaño Deaño. Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación. Universidad de Vigo. Facultad de Educación. Campus Ourense. 32004 Ourense (Spain). Teléfono: (+34) 988387179. E-mail: deano@uvigo.es.

² Universidad de Vigo – Campus Ourense, España.

³ Universidad de Vigo – Campus Ourense, España.

⁴ Universidad de Vigo – Campus Ourense, España.

⁵ Universidad de Vigo – Campus Ourense, España.



Introducción

Las expectativas representan aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica (Deaño et al., 2014). Están asociadas a las experiencias y acontecimientos vividos; 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, Conde, García-Señorán, Tellado, & Deaño, 2013; Alfonso, Deaño, Conde, Costa, Araújo, & Almeida, 2013). El acontecimiento futuro que se prevé es una respuesta elaborada en consonancia con la interpretación de los hechos y se ejecutará si se producen los mismos (Howard, 2005). Estas previsiones o expectativas influyen en la conducta: si se producen esos hechos, se ejecutará la conducta prevista en consonancia con la interpretación de los mismos (Alfonso, Conde, et al., 2013). Su influencia traduce conocimientos, actitudes, motivaciones y creencias a acciones (Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2006; Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008).

La comprensión de la conducta realizada otorga a las expectativas un papel adaptativo de ajuste o no a lo conseguido. La adaptación a la Universidad está modulada psicossocialmente por factores personales, académicos y sociales. Las dificultades percibidas por los estudiantes en alguno de estos factores pueden obstaculizar la adaptación académica, si dichas dificultades están reforzadas por escasas estrategias de afrontamiento de dificultades y por falta de servicios de apoyo por parte de la institución (Mattanah, Ayers, Brand, & Brooks, 2010; Soares, Almeida, & Guisande, 2011). El apoyo y la mejora estratégica de afrontamiento facilitarían cierto cambio en la percepción de las dificultades, dejando de ser obstáculo para la adaptación académica. En este sentido las expectativas son modificables (Alfonso, Conde, et al., 2013; Alfonso, Deaño, et al., 2013), y están influenciadas por los componentes que las conforman: experiencias y conocimientos previos, actitudes, motivaciones y creencias o esquemas de pensamiento de los que parecen surgir. Son modificables por la propia actuación exitosa (Almeida, 2007; Almeida et al., 2008; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Igue et al., 2008); tienen un impacto en el *aprendizaje* de los estudiantes y en su desarrollo personal y social; favorecen la modificabilidad de aquellas conductas que contribuyen a lograr lo planificado y promueven la continuidad de los estudios universitarios (Darlaston-Jones et al., 2003; Smith & Wertlieb,



2005), siendo un elemento clave para predecir la decisión de continuación de los estudios o de su abandono (Elías, 2008). La mediación de las expectativas está relacionada con el *desarrollo psicosocial* (Reason, Terenzini, & Domingo, 2007; Krumrei-Mancuso, Newton, Kim, & Wilcox, 2013).

Los estudiantes llegan a la universidad con una variedad de características, experiencias y antecedentes personales, académicos y sociales que hacen que se comprometan en distinto grado con los diversos aprendizajes que ofrece su institución, tanto formales como informales. Desde esta perspectiva, el conocimiento de las expectativas de los estudiantes puede ser útil para que los profesores promuevan activamente el éxito del estudiante (Krumrei-Mancuso & Newton, 2009), permitiendo la identificación temprana de sus necesidades individuales, la prescripción para la acción (Seidman, 2005) y la personalización de las intervenciones (Peterson, Casillas, & Robbins, 2006).

Los estudiantes pueden hacer ajustes en sus actitudes, comportamientos y disposición hacia el éxito, si los factores psicosociales que subyacen a sus expectativas están dentro de su poder de control para influenciarlos directamente o mejorarlos de algún modo (Krumrei-Mancuso et al., 2013). La eficacia de la práctica educativa estaría directamente relacionada con la capacidad de la práctica para aumentar la participación de los estudiantes (Astin, 1984; 1999), incidiendo en aquellos factores que no promueven los ajustes, para aumentar la probabilidad de que los estudiantes se involucren activamente en un plan de éxito académico.

El estrés, el aislamiento social, el desaliento, las reacciones académicas negativas, la insatisfacción, la baja autoeficacia y la no participación pueden ser algunos de los factores que no favorezcan el ajuste de los estudiantes. La formación en gestión del estrés y la relajación, la involucración en la participación académica, la experimentación de reacciones académicas positivas, la mejora de la autoeficacia, el establecimiento de metas, la autorregulación de la conducta de aprendizaje, la gestión de los tiempos de estudio, la tutorización entre pares y el *mindfulness*, permiten incrementar la probabilidad de cambio de las situaciones vividas. Tales situaciones pueden no ser el resultado de características de la institución o el estudiante, sino reflejar una falta de ajuste entre ambas (Tinto, 1987).

La evaluación de las fortalezas y debilidades de los factores psicosociales pueden ser útiles para optimizar y ajustar las necesidades de los estudiantes. Tomar conciencia de las ventajas del conocimiento de las características personales que no favorecen el aprendizaje facilita preparar un plan de éxito académico basado en aquellos factores que lo obstaculizan.



Es importante que los estudiantes puedan reflexionar sobre su progreso para asumir la responsabilidad de establecer y conseguir objetivos. Los estudiantes con baja eficacia pueden ser ayudados a autorregular su conducta de aprendizaje y su gestión del tiempo de estudio (Krumrei-Mancuso et al., 2013).

Sobre la predicción del éxito universitario, los estudios actuales tienden a señalar que entre los muchos factores que predicen la adaptación a la universidad y por tanto el éxito, se encuentran el nivel académico obtenido en estudios anteriores (de secundaria), medidas de aptitud (Willingham, Lewis, Morgan, & Ramist, 1990), factores demográficos como el género, la etnia, el estatus económico y si son estudiantes de primera generación (Richardson & Bender, 1987; Pascarella, Pierson, Wolniak, & Terenzini, 2004). Russell y Petrie (1992) identificaron factores que podrían ser utilizados académicamente de modo cada vez más eficaz, relacionados con rasgos psicológicos internos (motivación, confianza en sí mismo, apoyo percibido e impacto emocional) y con comportamientos externos (conducta de estudio y participación en el campus). Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, & Carlstrom (2004) distinguieron tres tipos de predictores de éxito en la universidad: (a) predictores tradicionales, tales como puntuaciones de las pruebas estandarizadas, calificación de la escuela secundaria y rendimiento académico semestral, (b) predictores demográficos, como el nivel socioeconómico, raza y género, y (c) los predictores psicosociales, tales como la participación social, la autogestión, y los hábitos de estudio.

El presente estudio parte de una serie de dimensiones que en su conjunto se considera que reflejan las expectativas para la adaptación del individuo a los estudios universitarios. Estas expectativas se refieren a factores que puedan estar bajo el control de los estudiantes y ser susceptibles de intervención dependiendo de su impacto sobre la conducta de ajuste. El objetivo de este trabajo es conocer qué dimensiones se relacionan entre sí; evaluar si algunas de las dimensiones de expectativas o el conjunto de ellas propuestas para la adaptación a la ES, sobre el aprendizaje, el desarrollo personal y social, se relacionan con el rendimiento académico y determinar cuáles lo predicen mejor. Se espera encontrar una correlación moderada, pero muy significativa entre las dimensiones de expectativas. Teniendo en cuenta que las dimensiones no se refieren únicamente al rendimiento académico, sino a otros aspectos de ajuste personal y social se espera que no todas las dimensiones se relacionen con el rendimiento académico y, en este sentido, solo alguna dimensión resulte predictiva del



mismo. La predictibilidad supondría que las dimensiones que conformen el modelo contienen creencias reflejadas por algún factor psicológico o psicosocial relacionado.

Método

Participantes

Participaron en este estudio 347 estudiantes de 1º curso de diversas titulaciones de la Universidad de Vigo – Campus Ourense. Por sexo, el 33% eran hombres y el 67% mujeres, con edades comprendidas entre los 18-36 años (*Mediana*=19; 5%>24 años). Por ámbitos de estudio el 30% iniciaban sus estudios en titulaciones del sector científico-tecnológico y el 70% en titulaciones del sector humanístico-social.

Instrumento

Para la medida de las expectativas se utilizó el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012). Para medir la variable del rendimiento académico se utilizó el *Listado de datos personales, académicos y familiares* que los estudiantes debían completar. La recopilación de los datos personales incluía cuestiones referidas a la fecha de nacimiento, edad, sexo y procedencia. En los datos académicos se solicitaba la titulación que cursaba el estudiante, ámbito de estudio al que pertenecía la titulación, opción de elección de la carrera, nota de acceso, número de materias aprobadas hasta el momento de aplicación del cuestionario y nota media global obtenida en dichas materias. En lo referido a los datos familiares, se preguntó al estudiante acerca del nivel de estudios y actividad laboral de los padres. La obtención del rendimiento académico de los participantes, utilizado como variable criterio en este estudio, se hizo multiplicando el número de materias aprobadas hasta el momento por la nota media global obtenida en esas materias. De tal forma que un estudiante que hubiese aprobado cinco materias, con una nota media global de seis, tendría un rendimiento académico con valor 30. Un estudiante con una materia aprobada y nota global de seis, tendría un valor en su rendimiento académico de seis.

El CPA contiene ítems a través de los cuales se miden las siete dimensiones de expectativas incluidas en este estudio como variables predictoras: (i) Formación para el



empleo/carrera; (ii) Desarrollo personal y social; (iii) Movilidad estudiantil; (iv) Implicación política y ciudadanía; (v) Presión social; (vi) Calidad de formación; (vii) Interacción social. Las respuestas a los ítems del *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA) 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.

Procedimientos

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 fue realizada por los miembros del equipo de investigación al finalizar el primer semestre universitario, dentro de las aulas, en horario académico y a través de la administración colectiva del cuestionario CPA y del *Listado de datos personales, académicos y familiares*. Tras proporcionarles información acerca de la naturaleza y objetivos de la investigación, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria, garantizando el anonimato de sus respuestas.

Dado el objetivo principal de este trabajo, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, para determinar el valor predictivo de las dimensiones de expectativas (variables predictoras) con respecto al rendimiento académico (variable criterio) de los estudiantes que participaron en el estudio. El programa estadístico empleado fue el SPSS para Windows en su versión 18.0.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las variables incluidas en el estudio y las correlaciones de Pearson obtenidas en el análisis de regresión. Las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones de expectativas muestran una correlación moderada, pero muy significativa entre todas ellas. La dimensión que mayor puntuación obtuvo fue la de *Formación empleo/carrera*, seguida en orden descendente de las dimensiones de *Desarrollo personal y social*, *Movilidad estudiantil*, *Implicación política y ciudadanía*, *Interacción social*, *Presión social* y por último, *Calidad de Formación*.

Analizando las correlaciones entre las dimensiones de expectativas y el rendimiento académico, se observa que las dimensiones de *Formación empleo/carrera* y el *Desarrollo personal y social* correlacionan significativamente de forma positiva con el rendimiento académico de los estudiantes y la dimensión *Interacción social* correlaciona significativamente, pero de forma negativa.

Tabla 1 – Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables del estudio.

VARIABLES	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Formación empleo carrera	34.91	4.24	–	.549***	.418***	.350***	.318***	.300***	.413***	.160**
2. Desarrollo personal y social	29.93	4.68	–	–	.404***	.620***	.477***	.627***	.440***	.104*
3. Movilidad estudiantil	28.69	5.66	–	–	–	.311***	.492***	.329***	.359***	-.052
4. Implicación política y ciudadanía	19.73	3.65	–	–	–	–	.420***	.378***	.449***	.023
5. Interacción Social	12.94	2.59	–	–	–	–	–	.386***	.301***	-.106*
6. Presión social	12.75	3.06	–	–	–	–	–	–	.371***	-.013
7. Calidad de formación	12.64	2.19	–	–	–	–	–	–	–	.046
8. Rendimiento académico	22.98	13.33	–	–	–	–	–	–	–	–

[M (media), DT (desviación típica); * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$].

En la Tabla 2 se recogen los resultados correspondientes al análisis de regresión tomando el rendimiento académico como variable criterio y como predictoras las 7 dimensiones de expectativas (Formación empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Movilidad estudiantil, Implicación política y ciudadanía, Presión social, Calidad de formación e Interacción social).

Los datos indican que la mayor cantidad de covarianza de las puntuaciones obtenidas en rendimiento académico por los estudiantes, es capturada por 2 dimensiones de expectativas del total de las siete incluidas en este estudio (ver Modelo 2, en Tabla 2): [Formación empleo/carrera [$\beta = .215$; $t = 3.889$; $p < .001$; $R = .026$]; Interacción social [$\beta = -.174$; $t = -3.147$; $p < .01$; $R^2 = .027$]. La cantidad de covarianza del rendimiento académico capturada por las dos dimensiones es del 4.7% [R^2 ajustado = .047].

Tabla 2 – Resultados de los análisis de regresión con el rendimiento académico como variable criterio y las siete dimensiones de expectativas como variables predictoras.

Modelo	B	Error típico	β	R	R ²	R ² ajustado	F (df)	p<
Modelo 1								
Formación empleo/carrera	.503	.167	.160	.160	.026	.023	9.051(1)	.01
Modelo 2								
Formación empleo/carrera	.677	.174	.215	.230	.053	.047	9.593(2)	.001
Interacción social	-.897	.285	-.174					

Como se aprecia en los pesos de regresión, la dimensión de expectativas que entró en primer lugar en la ecuación (Modelo 1) para la explicación del rendimiento académico de los estudiantes es la *Formación empleo/carrera*, que captura el 2.6% de la covarianza del rendimiento académico. La segunda dimensión en entrar en la ecuación fue la *Interacción social* (Modelo 2), la cual captura de forma significativa el 2.7% de la covarianza del rendimiento académico, pero lo hace en sentido negativo; es decir, a mayor *Interacción social* menor es el rendimiento académico de los estudiantes.

Los datos obtenidos permiten predecir la oscilación y sentido de las puntuaciones que tendrían los estudiantes en su rendimiento académico si aumentase en una unidad la puntuación que éstos obtienen en cada una de las dimensiones de expectativas del modelo 2. El rendimiento académico de los participantes se incrementaría en 0.68 puntos [$B=.677$] (ver Tabla 2) cada vez que aumentasen las puntuaciones de la dimensión *Formación empleo/carrera* en una unidad. Por otro lado, cada vez que la puntuación de la dimensión de *Interacción social* se incrementase en un punto, el rendimiento académico de los estudiantes descendería en 0.90 puntos [$B=-.897$] (ver Tabla 2).



Discusión

Son diversas las dimensiones de expectativas que se han recogido sobre los estudios en la Universidad (Deaño et al., 2014). Estas dimensiones se refieren a distintos ámbitos de la persona: autonomía personal, autonomía social y autonomía emocional (Alfonso, Conde, et al., 2013; Alfonso, Deaño, et al., 2013). El estudio actual presenta entre ellas correlaciones moderadas, pero muy significativas.

El presente estudio evidencia que son dos las dimensiones que contribuyen a un modelo de predicción del rendimiento académico de los estudiantes de primer año de ES. Una está relacionada con la autonomía personal: *Formación empleo/carrera* y la otra con la autonomía social: *Interacción social*. Los datos obtenidos refuerzan la importancia de ambas (Modelo 2) como predictoras de los resultados escolares de los estudiantes de ES. Ambos tipos de expectativas predicen el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer curso. *Formación empleo/carrera*, correlaciona positivamente, mientras que *Interacción social* lo hace de forma negativa. Esta relación negativa se interpreta en el sentido de que los ítems dimensionales de «tener momentos de convivencia y diversión», «practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros...)», «tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades más allá del estudio» y «participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias» actúan negativamente sobre el rendimiento académico, tal como es percibido por los estudiantes al comienzo de sus ES. La *Interacción social* quizás no se ha resaltado lo suficiente como condicionante del éxito académico y sí como determinante del desarrollo social (Thomas, 2002; Elías, 2008; Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez, & González Afonso, 2006).

La relación positiva entre las altas expectativas de *Formación empleo/carrera* y el éxito académico de los estudiantes ha sido resaltada también en otros estudios (Cabrera et al., 2006). Es una dimensión de expectativas que predice positivamente el éxito académico de los estudiantes. Las expectativas de una buena formación para el empleo se relacionan con la conducta de estudio. Los estudiantes que tienen un buen rendimiento académico poseen, entonces, creencias que generan actuaciones que les llevan a dicho éxito. Las creencias de una persona acerca de su capacidad para realizar con éxito una tarea determinan su nivel de actuación y la intensidad y el tiempo de esfuerzo realizado (Bandura, 1977). Chemers, Hu y García (2001) han explicitado que la autoeficacia académica está fuertemente relacionada con



un mejor rendimiento, directa e indirectamente, a través de las expectativas académicas. La investigación ha demostrado que la autoeficacia de los estudiantes es un factor predictivo de ajuste académico (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007).

El meta-análisis de Robbins et al. (2004) evidenció que la autoeficacia académica estaba muy relacionada con el aumento en la continuidad de los estudios universitarios y era uno de los mayores predictores del promedio de calificación semestral. Cuando ese factor se unía con los del esfuerzo invertido en las disciplinas y metas académicas o conciencia del trabajo realizado, la predicción de estos factores con las calificaciones semestrales y la continuación de los estudios se fortalecía.

El tipo de conductas de estudio mediadas por las creencias de la dimensión de formación y empleo parecen relacionarse con la actividad de aprendizaje formal. Los estudios más clásicos en este campo han enfatizado este tipo de actuación, estableciendo como contenido fundamental el tiempo que los estudiantes dedican a las actividades educativas (Pascarella & Terenzini, 2005), la implicación con la actividad universitaria o cantidad de esfuerzo que un estudiante dedica a la experiencia académica (Astin 1984, 1999) y/o la participación en el aula, en el aprendizaje de clase (Tinto, 1987), resaltándose la participación activa de los estudiantes en el contexto universitario.

Otras dimensiones, en cambio, no han manifestado esta relación con el rendimiento académico. Una interpretación sería que esas dimensiones no contienen creencias relacionadas con la formación y el aprendizaje para el empleo o no promueven conductas de estudio mediadas por las expectativas que componen las dimensiones. La significativa relación entre todas ellas parece vincularlas más al desarrollo personal, social y emocional.

La interpretación que se hace de las dimensiones que no han entrado en el modelo explicativo de la predicción del rendimiento académico, podría ampliarse también a la dimensión de *Interacción social*. La relación negativa de esta dimensión con el rendimiento académico en este estudio se interpreta en el sentido de que las conductas que la componen no parecen estar directamente mediadas por creencias relacionadas con la formación académica y el aprendizaje formal.

Respecto de la participación social, el meta-análisis de Robbins et al. (2004) evidenció que el compromiso social está moderadamente relacionado con el rendimiento. En un estudio posterior, Robbins, Allen, Casillas, Peterson e Le (2006) encontraron que la participación en la comunidad universitaria fue incrementalmente predictiva respecto de otros predictores



tradicionales. La actividad social fue definida como los niveles de capacidad de los estudiantes para interactuar con los demás.

Futuros trabajos debieran analizar conductas de estudio y su relación con la dimensión de expectativas de formación. Si los estudiantes que no tienen un rendimiento académico satisfactorio tienen el mismo nivel de expectativas o no y cómo estas diferencias influyen en tales conductas. Sería necesario buscar factores sociales que puedan modificarse por expectativas de *Interacción social*, que siendo importantes para el desarrollo de la autonomía social, no se han manifestado importantes para el éxito en el estudio de los estudiantes universitarios de primer curso.

Referencias

- Alfonso, S., Conde, Á., 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*, 25(1), 155-166.
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., 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., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1), 111-119.
- Almeida, L.S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L.S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 26(1), 70-85.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.



- Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529. (Reprinted from the *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308, 1984).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Braxton, J.M., Brier, E.M., & Steele, S.L. (2007). Shaping retention from research to practice. *Journal of College Student Retention*, 9, 377-399.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Chemers, M.M., Hu, L., & García, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., & Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13(1), 31-52.
- Deaño, M., Diniz, A., Almeida, L.S., Alfonso, S., Costa, A.R., García-Señorán, M., ... Tellado, F. (2014, *in press*). 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*.
- Elías, M. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274.
- 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?. In T.E. Miller, B.E. Bender, J.H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp.10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Igue, E.A., Bariani, I.C., & Milanesi, P.V. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Pico-USF*, 13(2), 155-164.



- Krumrei-Mancuso, E.J., & Newton, F.B. (2009). The puzzle of college students success: Fitting the counseling and advising pieces together. National Academic Advising Association Clearinghouse of Academic Advising Resources. Retrieved from: <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/M02/Counsel.htm>.
- Krumrei-Mancuso, E.J., Newton, F.B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266.
- 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.
- Kuh, G.D., Gonyea, R.M., & Williams, J.M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, J. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp.34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lounsbury, J.W., Fisher, L.A., Levy, J.J., & Welsh, D.P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7, 52-69.
- Mattanah, J.F., Ayers, J.F., Brand, B.L., & Brooks, L.J. (2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. *Journal of College Student Development*, 51, 93-108.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C., & Terenzini, P.T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Peterson, C.H., Casillas, A., & Robbins, S.B. (2006). The student readiness inventory and the big five: Examining social desirability and college academic performance. *Personality and Individual Differences*, 41, 663-673.
- Reason, R.D., Terenzini, P.T., & Domingo, R.J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.
- Richardson, R.C., & Bender, L.W. (1987). *Fostering minority access and achievement in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Robbins, S.B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, H.M., & Le, H. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 598-616.



- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Russell, R.K., & Petrie, T.A. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment and counseling. In S.D. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp.485-511). Oxford: John Wiley & Sons.
- Seidman, A. (2005). *College student retention*. Westport, CT: Praeger.
- Smith, J.S., & Wertlieb, E.C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences?. *NASPA Journal*, 42, 153-174.
- Soares, A.P., Almeida, L.S., & Guisande, M.A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la Universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121.
- Soares, A.P., Guisande, M.A., Diniz, A., & Almeida, L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-255.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-42.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005). Moving from theory to action. In A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp.317-334). Westport, CT: Praeger.
- Willingham, W.W., Lewis, C., Morgan, R., & Ramist, L. (1990). *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



College Expectations and Prediction of Academic Performance

Abstract

The aim of this study is to analyze the influence of the academic expectations of college freshmen on their academic performance. These expectations are analyzed to understand their subsequent behavior and find ways of intervention to better academic adjustment. The sample consists of 347 university students from various degree programs at the University of Vigo (Ourense) enrolled in first grade. The instrument used was the Academic Perceptions Questionnaire (APQ) and the end of the first academic semester of college performance was recorded. He has made multiple linear regression analysis, stepwise, to determine the predictive value of the dimensions of expectations (predictor variables) with respect to academic performance (variable criteria). The results seem to support the expectations of personal autonomy aimed at academic and future employment making the academic performance of students. Other groups of expectations related to their emotional autonomy seem to be irrelevant to him. A third set of expectations, social autonomy, seems negatively predict academic performance.

Keywords: Higher Education; academic expectations; academic performance; prediction learning.

Como citar este artigo: Deaño, M., Alfonso, S., Conde, Á., García-Señorán, M., & Tellado, F. (2014). Expectativas universitarias y predicción del rendimiento académico. *Revista E-Psi*, 4(1), 127-141.

Received: November 20, 2013

Revision received: March 25, 2014

Accepted: April 11, 2014