

LA TEORÍA DE CONFIRMACIÓN-DESCONFIRMACIÓN EXPECTATIVAS PARA GESTIONAR LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

Marco de cualificaciones para el aseguramiento de la calidad de la formación en Educación Superior

Comunicación oral

RAMOS, Valentina

UNDA, Xavier

PANTOJA, Odette

Escuela Politécnica Nacional - ECUADOR

e-mail: valentina.ramos@epn.edu.ec

Resumen. Uno de los elementos esenciales a tener en cuenta en el momento de evaluar la calidad de la formación en la Educación Superior está dada por la percepción del estudiante de varios aspectos formativos. Esta evaluación otorgada por el estudiante se deriva en gran parte de sus expectativas sobre cómo debe ser impartida la formación o sobre el contenido de la misma. Sin embargo, dentro del proceso de formación no se consideran estas expectativas iniciales de los estudiantes para reajustar el proceso en función de estas expectativas, o para reajustar las expectativas de los estudiantes en función de la realidad formativa. La teoría de las expectativas se ha utilizado para explicar la satisfacción de los clientes después de consumir un determinado producto. Investigaciones recientes comenzaron a aplicar esta teoría al contexto educativo, teniendo en cuenta al estudiante no como un sujeto pasivo, sino como un elemento activo del proceso formativo. De acuerdo con esta teoría, si la formación y los aspectos asociados a la misma, no coincide con las expectativas iniciales del estudiante –porque los resultados finales fueron inferiores a las expectativas iniciales, por ejemplo– hay un grado de insatisfacción con toda la experiencia. Esto tiene un impacto en la evaluación que hagan los estudiantes de los profesores. La presente investigación fue longitudinal y se realizó a una muestra de 119 estudiantes de dos cursos de postgrado de la Escuela Politécnica Nacional del Ecuador, donde los estudiantes tenían que rellenar un cuestionario al inicio y al final de los diferentes módulos de ambos cursos de posgrado. El cuestionario consideró cuatro aspectos diferentes de la formación: aplicabilidad del contenido del módulo, modelo didáctico, características de los formadores y apoyo a la enseñanza que incluyó la atención y la interacción con el personal administrativo. Nuestros resultados muestran diferencias significativas entre las expectativas iniciales y los resultados finales, principalmente en el grupo de variables relacionadas con el modelo didáctico y pedagógico utilizado, y con las características del personal de apoyo para el desarrollo del proceso formativo. El grupo con menos diferencias significativas entre las expectativas iniciales y finales fue el de aplicabilidad de la materia de estudio. Con este estudio se muestra la importancia de tener en cuenta las expectativas de los estudiantes en el desarrollo del proceso de enseñanza para mejorar su calidad, no sólo teniendo en cuenta a las características del formador sino a todas las condiciones de desarrollo del proceso.

Descriptorios o Palabras Clave: Teoría de las Expectativas, Educación Superior, Teoría de la Confirmación-Desconfirmación, Motivación

1 Introducción

Los procesos de formación en la Educación Superior se diferencian de otras formaciones tanto por el nivel de exigencia de los mismos, como por la aplicabilidad de los conocimientos en el contexto laboral. Por esta razón, los estudiantes van a tener unas necesidades específicas cuya satisfacción va a determinar la evaluación que realicen de la formación que reciben y que deben ser tomadas en cuenta para asegurar la calidad de todo el proceso. Estas necesidades se verifican en las expectativas que los estudiantes tienen antes del inicio de la formación, y se va a relacionar tanto con la motivación del estudiante, como con su percepción de la calidad de todo el proceso. Incidiendo, entre otros, en la evaluación que hagan del formador.

1.1 La teoría de las expectativas y su relación con la satisfacción

Para que el proceso formativo tenga éxito, uno de los patrones más utilizados es la evaluación que se hace del mismo por parte de los estudiantes, siendo tal evaluación sinónimo de la calidad de la formación. Si los estudiantes se encuentran satisfechos con el producto final, entonces la evaluación que dan es positiva o elevada, y se podría afirmar que el producto es de calidad (Appleton-Knapp & Krentler, 2006). Estudios realizados por Appleton-Knapp & Krentler (2006) indican que la satisfacción que los estudiantes van a tener con la formación va a estar directamente relacionada con el grado de cumplimiento de las expectativas que los estudiantes tenían antes de iniciado el módulo formativo.

La teoría de las expectativas propone que los resultados finales de cualquier comportamiento están sujetos a las expectativas que se tiene del mismo y se relaciona con la percepción que las personas tienen sobre la situación en la que se encuentran (Balkwell, 1991; Zhang, Song, Hackett, & Bycio, 2006). Incluso, y de acuerdo con Colagiuri, Livesey, & Harris (2011), la expectativa de un resultado muchas veces es suficiente para que este resultado se produzca, aunque este no se haya concretizado, pues hay una situación de efecto placebo provocada por estas expectativas (Colagiuri et al., 2011; Williams, 2010).

Las expectativas se van a relacionar con la forma en que las personas se van a comportar en relación a los otros y también con la forma en que los otros deberían comportarse. Por tanto, se generan expectativas en relación a todos los procesos relacionados con el comportamiento humano y la interacción entre las personas (Balkwell, 1991; Moses, Hollenbeck, & Sorcher, 1993; Williams, 2010).

1.2. La teoría de las expectativas en el contexto educacional

Dentro del contexto del aula y la formación, se ha aplicado la teoría de las expectativas con varios propósitos, ya sea teniendo en cuenta la perspectiva de las expectativas que desarrolla el profesor en relación a sus alumnos, o las expectativas que desarrollan los propios alumnos en relación al profesor y/o a la materia. Los estudios realizados han sido diseñados con el propósito de medir expectativas relacionadas con aprendizaje, la evaluación y el éxito académico (Harrell, Caldwell, & Doty, 1985).

En el caso de la educación superior, los beneficios de tener en cuenta la teoría de las expectativas se relaciona con la capacidad de los líderes de las instituciones para identificar qué motiva tanto al personal docente como a los estudiantes y, con ello, contribuir a su satisfacción (Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Estes & Polnick, 2012; Geiger & Cooper, 1996). Estos elementos son esenciales pues van a tener un impacto directo en la evaluación que los estudiantes hagan del proceso así como del formador, lo que a su vez constituye una de las formas de verificar la calidad de la formación (Winchester & Winchester, 2012). Por tanto, un estudiante insatisfecho va a dar una mala evaluación, haciendo que los parámetros de calidad disminuyan. Uno de los modelos teóricos utilizados para comprender la relación entre las expectativas del proceso formativo y la satisfacción

después de concluido el mismo está dado por el paradigma de confirmación-desconfirmación de las expectativas.

1.3. La teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas

De acuerdo con Kim, Magnusen, & Kim (2014), la teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas se basa en tres variables fundamentales: las expectativas, el desempeño del producto – que en el caso educacional estaríamos hablando del producto formativo – y la desconfirmación de la expectativa que se produce como consecuencia de la experiencia del producto (Elkhani & Bakri, 2012). De esta forma, el estudiante consigue hacer una comparación al concluir la formación, entre lo deseado antes de dar inicio y lo obtenido al final del curso. La desconfirmación positiva ocurre cuando el resultado final es superior a lo esperado inicialmente, mientras que la desconfirmación negativa ocurre cuando el desempeño del producto y el resultado final es inferior a lo esperado al inicio (Elkhani & Bakri, 2012; Kim et al., 2014; Yuksel & Yuksel, 2001).

Sin embargo, a pesar de las formas de abordaje de comprensión de los fenómenos motivacionales y de satisfacción de los estudiantes que se ha tenido en el contexto académico, Appleton-Knapp & Krentler (2006) afirman que la teoría de las expectativas es uno de los menos abordado. Estos mismos autores revelan la importancia de comprender cómo las expectativas afectan el proceso formativo, debido a que le da control tanto a la institución como al educador de informar oportunamente a los estudiantes sobre el contenido, método y forma de evaluación al inicio, reestructurando sus expectativas iniciales para adecuarlas al contenido del curso (Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Winchester & Winchester, 2012). A esta afirmación, podemos añadir que también resulta relevante el conocer las expectativas iniciales y finales para medir la satisfacción de los estudiantes con el producto formativo, así como para modificar el contenido del curso para que esté más en correspondencia con los deseos de los estudiantes

El objetivo de la presente investigación fue la de establecer las diferencias entre expectativas iniciales y finales en estudiantes de posgrado de dos Maestrías, en una institución de Educación Superior. Esto con el propósito de identificar en qué parámetros los estudiantes se encuentran menos satisfechos, en aras de realizar las modificaciones pertinentes o adecuar las expectativas de los estudiantes a la realidad formativa.

2 Método

2.1. Muestra

La muestra se compuso por 119 estudiantes de dos cursos de posgrado de una Universidad estatal en Ecuador. De ellos, 75 fueron del género femenino, los restantes fueron hombres. En su mayoría con edades comprendidas entre 25 y 30 años, casados y con tercer y cuarto nivel de escolaridad.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se aplicó una versión adaptada del Inventario de Creencias Pedagógicas y Científicas (INPECIP) de Solís, Martín del Pozo, Rivero, & Porlán (2013), que incluye las dimensiones aprendizaje científico, naturaleza de las ciencias, modelo didáctico y metodología del profesor. Este Inventario utilizaba una escala de Likert de 5 puntos, desde “en completo desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. La adaptación del inventario se realizó tomando en cuenta referencias del modelo de evaluación del personal académico de la institución donde se hizo el presente estudio. Se mantuvo la misma escala de Likert. De acuerdo con Schmidt (1973), el uso de este tipo de escalas es una de las variantes más comunes para evaluar expectativas.

El inventario final se llevó a análisis de comprensión por parte de miembros del equipo de profesores de la Universidad. La versión final de la herramienta quedó conformada por 26

preguntas contenidas en los siguientes enunciados: A) Utilidad de la materia; B) Modelo didáctico; C) Características del formador y; D) Apoyo a la formación.

Para medir la confiabilidad de la herramienta, se utilizó el valor del coeficiente alfa de Cronbach tanto de manera general, como de forma específica para cada versión del instrumento ($\alpha_{\text{antes}} = 0.922$; $\alpha_{\text{después}} = 0.853$). Los valores obtenidos resultan aceptables de acuerdo con Hinkin (1998).

La descripción de los ítems se encuentra en la Tabla 1:

Tabla 1. Descripción de los ítems

Preguntas utilizadas para evaluar el “Antes” (A):	
Código	Pregunta
AA.	¿Qué utilidad cree que tiene la materia que va a dar inicio para su vida personal y profesional?
AA1	Considera que esta materia estará en correspondencia con su formación
AA2	Cree que se van a tratar temas que pueden ser aplicados a problemas laborales actuales
AA3	Los temas serán novedosos y ajustados a la realidad actual del país y del mundo
AA4	Los materiales de estudio estarán disponibles para ser consultados y serán igualmente actualizados
AA5	Al tomar la materia tendrá una mejor formación en comparación con el resto de los colegas que no la toman
AA6	El contenido de la materia combinará aspectos teóricos y prácticos
AB	¿Cuál es el modelo didáctico que cree debe ser utilizado en la materia?
AB1	La materia deberá ser impartida fundamentalmente mediante explicaciones del profesor(a)
AB2	Principalmente, se deberán realizar trabajos individuales en base a los documentos y la información recibida
AB3	Deberá ser fundamental el trabajo en grupos de estudiantes en base a los documentos y la información recibida
AB4	El aspecto esencial es la realización de debates acerca de los diferentes temas que se puedan presentar
AB5	Dependiendo del tema se deberá usar una u otra metodología
AB6	Se utilizará la combinación de varios métodos de enseñanza
AC	¿Qué características debe tener el profesor de la materia?
AC1	Deberá demostrar que tiene conocimiento sobre la materia que imparte
AC2	Deberá demostrar formación pedagógica en la forma de impartir la materia
AC3	Deberá tener una posición ética en el ejercicio de la docencia
AC4	La imagen del profesor debe ser presentable y profesional
AC5	Deberá facilitar la retroalimentación del contenido y el conocimiento del estudiante
AC6	Deberá tener un trato cordial, amistoso y de confianza con los estudiantes
AC7	Deberá ser claro y preciso en los contenidos que imparte
AC8	Deberá cumplir con los horarios y las entregas de documentos y evaluaciones
AD	¿Cómo debe ser el apoyo para el desarrollo de la materia?
AD1	Las instalaciones físicas deben ser agradables / cómodas
AD2	El personal deberá contar con equipos actualizados
AD3	La imagen del personal administrativo debe ser presentable y profesional
AD4	El trato del personal administrativo debe ser amable y estar orientado a resolver problemas
AD5	Los horarios de atención deberán ser convenientes para todos los estudiantes
AD6	Los estudiantes deberán sentirse capaces de confiar en el personal de apoyo
Preguntas utilizadas para evaluar el “Después” (D):	
Código	Pregunta
DA	¿Qué utilidad tuvo la materia que acabó de tomar para su vida personal y profesional?
DA1	Considera que esta materia estuvo en correspondencia con su formación
DA2	Cree que se trataron temas que pueden ser aplicados a problemas laborales actuales

DA3	Los temas fueron novedosos y ajustados a la realidad actual del país y del mundo
DA4	Los materiales de estudio estuvieron disponibles para ser consultados y fueron igualmente actualizados
DA5	Al tomar la materia tuvo una mejor formación en comparación con el resto de los colegas que no la tomaron
DA6	El contenido de la materia combinó aspectos teóricos y prácticos
DB	¿Cuál fue el modelo didáctico que se utilizó en la materia?
DB1	La materia se impartió fundamentalmente mediante explicaciones del profesor(a)
DB2	Principalmente, se realizaron trabajos individuales en base a los documentos y la información recibida
DB3	Se hicieron fundamentalmente trabajos en grupos de estudiantes en base a los documentos y la información recibida
DB4	El aspecto esencial fue la realización de debates acerca de los diferentes temas que se puedan presentar
DB5	Dependiendo del tema se utilizó una u otra metodología
DB6	Se utilizaron varios métodos de enseñanza combinados
DC	¿Qué características tuvo el profesor de la materia?
DC1	Demostró que tenía conocimiento sobre la materia que impartió
DC2	Demostró tener formación pedagógica en la forma de impartir la materia
DC3	Demostró tener una posición ética en el ejercicio de la docencia
DC4	La imagen del profesor fue presentable y profesional
DC5	Facilitó la retroalimentación del contenido y el conocimiento del estudiante
DC6	Tuvo un trato cordial, amistoso y de confianza con los estudiantes
DC7	Fue claro y preciso en los contenidos que impartió
DC8	Cumplió con los horarios y las entregas de documentos y evaluaciones
DD	¿Cómo fue el apoyo para el desarrollo de la materia?
DD1	Las instalaciones físicas fueron agradables / cómodas
DD2	El personal contó con equipos actualizados
DD3	La imagen del personal administrativo fue presentable y profesional
DD4	El trato del personal administrativo fue amable y estuvo orientado a resolver problemas
DD5	Los horarios de atención fueron convenientes para todos los estudiantes
DD6	Los estudiantes pudieron sentirse capaces de confiar en el personal de apoyo

2.3. Procedimiento

Para la realización de la investigación, los cuestionarios en su versión “antes” y “después” se hicieron en formato de papel. Tres profesores contribuyeron para la distribución de los materiales en sus respectivos módulos antes del inicio de la materia, y luego al final. Solamente se tomaron en cuenta las respuestas de los estudiantes que coincidieron en ambas ocasiones, para proceder con los cálculos estadísticos. Este trabajo se realizó durante un semestre de estudio, correspondiente con el semestre 2015B.

3 Resultados

Nuestros resultados se encuentran divididos tomando en cuenta resultados generales, y comparaciones entre grupos de acuerdo a la Maestría que se encuentran cursando.

3.1. Diferencias entre expectativas iniciales y finales de modo general

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes de manera general, realizamos comparaciones entre muestras relacionadas de acuerdo a las expectativas iniciales y los resultados finales obtenidos después de terminados los módulos de la maestrías. Los resultados de comparación de medias del antes y el después se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparaciones de medias del antes y el después de haber tomado los módulos de la Maestría

	Antes	Después	Sig.
--	-------	---------	------

A) Utilidad de la materia			
A1	4,69	4,65	,634
A2	4,52	4,60	,299
A3	4,30	4,38	,365
A4	4,28	4,50	,013
A5	4,31	4,37	,538
A6	4,48	4,57	,342
B) Modelo didáctico			
B1	3,87	4,44	,000
B2	3,49	4,19	,000
B3	4,27	4,70	,000
B4	4,38	4,05	,002
B5	4,49	4,15	,001
B6	4,48	4,28	,034
C) Características del formador			
C1	4,88	4,74	,045
C2	4,86	4,59	,001
C3	4,80	4,83	,726
C4	4,47	4,83	,000
C5	4,71	4,76	,530
C6	4,81	4,86	,397
C7	4,87	4,66	,003
C8	4,73	4,72	,899
D) Apoyo a la formación			
D1	4,79	4,36	,000
D2	4,78	4,36	,000
D3	4,38	4,36	,833
D4	4,79	4,27	,000
D5	4,86	4,08	,000
D6	4,81	4,12	,000

A partir de la Tabla presentada podemos identificar aquellas áreas donde las expectativas se cumplieron ($p > 0.05$) o donde no se cumplieron ($p < 0.05$). El incumplimiento estaría relacionado con insatisfacción en caso de que fuese negativo (expectativas iniciales $>$ resultados finales). Las áreas donde en la mayoría de los ítems no hubo diferencias significativas, correspondientes con el cumplimiento de las expectativas, fueron las relacionadas con la utilidad de la materia y con las características del formador. En el caso del modelo didáctico, una parte de las expectativas no se cumplieron por sobrecumplimiento y en otros casos por incumplimiento. Tal fue el caso del uso de explicaciones, trabajos individuales y trabajos en equipos, como aquellos elementos que los estudiantes indicaron con menor ponderación al inicio; y el caso de la realización de debates y customización de los modelos en función del contenido como aquellos elementos que puntuaron más alto en el “antes”.

Otro aspecto donde también no se cumplieron las expectativas y en todos los casos porque recibieron mayor puntuación al inicio que al final, fue en las formas de apoyo a la formación. Esta área tuvo grandes diferencias significativas y los estudiantes mostraron índices de insatisfacción en casi todos los aspectos. Además de estas diferencias iniciales y finales, incluimos cálculos de correlaciones entre los valores iniciales y los finales. Los resultados generales se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre el antes y el después por cada ítem

	Correlación de Pearson	Sig.
A) Utilidad de la materia		
AA1 y DA1	,156	,150
AA2 y DA2	,234	,030
AA3 y DA3	,194	,073

AA4 y DA4	,227	,035
AA5 y DA5	,286	,008
AA6 y DA6	,018	,867
B) Modelo didáctico		
AB1 y DB1	,237	,028
AB2 y DB2	,229	,034
AB3 y DB3	,030	,786
AB4 y DB4	,172	,113
AB5 y DB5	,217	,045
AB6 y DB6	,246	,022
C) Características del formador		
AC1 y DC1	-,105	,337
AC2 y DC2	,059	,590
AC3 y DC3	,002	,984
AC4 y DC4	,120	,270
AC5 y DC5	-,005	,961
AC6 y DC6	,142	,192
AC7 y DC7	,080	,465
AC8 y DC8	,019	,859
D) Apoyo a la formación		
AD1 y DD1	,154	,157
AD2 y DD2	,136	,213
AD3 y DD3	,046	,675
AD4 y DD4	-,170	,117
AD5 y DD5	-,172	,113
AD6 y DD6	-,005	,966

Los elementos que presentaron correlaciones significativas fueron sobre todo de los pares asociados a la utilidad de la materia y el modelo didáctico utilizado, donde algunas correlaciones fueron significativas y positivas. En el caso de la utilidad de la materia, correlacionaron los ítems descriptivos de la correspondencia entre la materia y la formación, la disponibilidad de materiales y la combinación de aspectos teóricos y prácticos de la misma. Mientras mayor valor estos ítems obtuvieron al inicio, mayor puntuación dada al final del contenido.

Igual sucedió con el modelo didáctico. Aquellos aspectos que cuyos valores iniciales y finales correlacionaron fueron los descriptivos de explicaciones como forma de impartir el contenido, el uso de trabajos individuales, el uso de metodologías en función del contenido y la combinación de métodos de enseñanza como estrategia de clase. Estas correlaciones también fueron positivas y significativas. Estos mismos análisis se realizaron teniendo en cuenta a las Maestrías. Los resultados por Maestría aparecen a continuación.

3.2 Comparaciones entre Maestrías teniendo en cuenta expectativas iniciales y finales

Teniendo en cuenta el comportamiento de los ítems, realizamos los cálculos correspondientes a comparaciones entre el antes y el después para cada una de las Maestría analizadas. Los resultados se encuentran reflejados en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4. Diferencias entre maestrías teniendo en cuenta las expectativas iniciales.

	Maestría 1	Maestría 2	Sig.
A) Utilidad de la materia			
A1	4,63	4,85	,021
A2	4,44	4,73	,017
A3	4,07	4,55	,001
A4	4,13	4,65	,000
A5	4,19	4,68	,001
A6	4,26	4,80	,000
B) Modelo didáctico			
B1	3,74	4,18	,024
B2	3,38	3,78	,066

B3	4,12	4,35	,166
B4	4,31	4,30	,954
B5	4,44	4,65	,090
B6	4,38	4,73	,002
C) Características del formador			
C1	4,87	4,93	,405
C2	4,79	4,95	,028
C3	4,74	4,93	,039
C4	4,43	4,60	,258
C5	4,65	4,85	,030
C6	4,71	4,98	,001
C7	4,81	4,98	,013
C8	4,66	4,83	,120
D) Apoyo a la formación			
D1	4,79	4,83	,699
D2	4,76	4,85	,319
D3	4,37	4,53	,287
D4	4,75	4,88	,163
D5	4,84	4,90	,375
D6	4,75	4,95	,008

Tabla 5. Diferencias entre maestrías teniendo en cuenta los resultados después de terminada la formación

	Maestría 1	Maestría 2	Sig.
A) Utilidad de la materia			
A1	4,56	4,58	,918
A2	4,56	4,45	,415
A3	4,31	4,33	,895
A4	4,45	4,48	,816
A5	4,41	4,21	,210
A6	4,58	4,55	,799
B) Modelo didáctico			
B1	4,31	4,61	,071
B2	4,16	4,27	,499
B3	4,67	4,73	,581
B4	4,08	4,00	,659
B5	4,17	4,21	,820
B6	4,30	4,27	,884
C) Características del formador			
C1	4,66	4,73	,563
C2	4,48	4,70	,143
C3	4,80	4,82	,805
C4	4,73	4,85	,279
C5	4,69	4,79	,346
C6	4,80	4,91	,162
C7	4,59	4,73	,286
C8	4,73	4,70	,792
D) Apoyo a la formación			
D1	4,13	4,82	,000
D2	4,19	4,67	,002
D3	4,22	4,55	,033
D4	4,16	4,36	,249
D5	3,91	4,24	,132
D6	4,02	4,18	,411

De acuerdo a nuestros resultados, existen elementos en la formación que son compartidos por parte de los estudiantes de ambas Maestrías. A pesar de que los profesores son los mismos, y reciben el mismo sistema de apoyo a la formación, hubo elementos que presentaron diferencias y otros que fueron comunes. En el caso de las expectativas antes del inicio de la materia, obtuvimos que los elementos asociados a la utilidad de la materia fueron los que mayor diferencia significativa presentaron, siendo inferior en la Maestría 1. Es probable que esté referido a los contenidos de las materias presentadas. Sin embargo, los resultados finales de los ítems relacionados con este aspecto no presentaron diferencias significativas. Ambas Maestrías puntuaron de la misma forma lo que es indicador de una coherencia en los elementos que se reciben asociados a la utilidad del contenido.

Otros aspectos estuvieron relacionados con las características del formador. En este caso, la Maestría 2 tuvo mayores expectativas asociadas la retroalimentación de los procesos, el trato con los estudiantes y la claridad y dominio de los contenidos impartidos. Como sucedió con el caso anterior, luego no hubo diferencias significativas entre ambas Maestrías de acuerdo a lo recibido.

Las diferencias en los resultados obtenidos estuvieron en relación a las formas de apoyo a la formación, obteniendo mejor puntuación por parte de los estudiantes de la Maestría 2 en comparación con la 1. Estas diferencias fueron específicamente relacionadas con la calidad de las instalaciones físicas, el uso de equipos de trabajo y la imagen del personal de apoyo. Es de señalar que ambas Maestrías se imparten con los mismos recursos de la instalación. Sin embargo, las percepciones fueron diferentes entre ambos grupos.

4 Conclusiones y limitaciones

A partir de nuestros resultados podemos decir que la teoría de las expectativas permiten comprender mejor las dinámicas que ocurren en dentro del contexto formativo. En este sentido, validamos el hecho de la importancia de tener en cuenta lo que los estudiantes perciben en los varios aspectos del producto formativo, una vez que van a estar más o menos insatisfechos en función del cumplimiento de estas expectativas iniciales. Al mismo tiempo, el estudio sirve como retroalimentación a la institución donde fue realizado para tener en cuenta no sólo aquellos que deben ser mejorados, sino de adaptar las expectativas de los estudiantes a la realidad de la formación que van a recibir.

Otro elemento de interés resulta el que, a pesar de que los estudiantes van a estar dentro del mismo contexto, sus percepciones de los procesos van a ser diferentes. En esto va a intervenir probablemente las características del grupo en el que se encuentran, una vez que cada Maestría va a tener condiciones diferentes para su entrada, contenidos diferentes y salidas diferentes. A pesar de que los estudiantes van a compartir los mismos formadores, instalaciones y la misma relación con el personal administrativo, cada grupo va a tener sus características que deberán ser tenidas en cuenta. En este sentido, se trata de orientar el producto formativo también a cada grupo.

Este estudio está en un proceso de replicación en estudiantes de pregrado de la misma institución, y en nuevas Maestrías que han surgido posteriormente con características de duración de cada módulo diferente, y horarios diferentes de asistencia de estudiantes. Esto va servir para comprobar nuestros resultados o para incluir nuevas variables que expliquen las diferencias que se obtengan.

5 Referencias

- Appleton-Knapp, S. L., & 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. doi: 10.1177/0273475306293359
- Balkwell, J. W. (1991). From expectations to behavior: an improved postulate for expectation states theory. *American Sociological Review*, 56(3), 355–369 doi:10.2307/2096109
- Colagiuri, B., Livesey, E. J., & Harris, J. A. (2011). Can expectancies produce placebo effects for implicit learning? *Psychonomic*

Bulletin & Review, 18(2), 399–405. doi: 10.3758/s13423-010-0041-1

- Elkhani, N., & Bakri, a. (2012). Review on “Expectancy Disconfirmation Theory”(EDT) Model in B2C E-Commerce. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, Volume 2, 95–102.
- Estes, B., & Polnick, B. (2012). Examining Motivation Theory in Higher Education : An Expectancy Theory Analysis of Tenured Faculty Productivity. *International Journal of Business Administration*, 15(1), 1–7.
- Geiger, M. a, & Cooper, E. a. (1996). Using Expectancy Theory to Assess Student Motivation. *Issues in Accounting Education*, 11(1), 113 – 129.
- Harrell, A., Caldwell, C., & Doty, E. (1985). Within-Person Expectancy Theory Predictions of Accounting Students’ Motivation to Achieve Academic Success. *Accounting Review*, 60(4), 724.
- Hinkin, T. R. (1998). A Brief Tutorial on the Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1, 104–121. doi: 10.1177/109442819800100106
- Kim, J. W., Magnusen, M., & Kim, Y. K. (2014). A Critical Review of Theoretical and Methodological Issues in Consumer Satisfaction Research and Recommendations for Future Sport Marketing Scholarship. *Journal of Sport Management*, 28(3), 338–355. doi: 10.1123/jsm.2013-0084
- Moses, J., Hollenbeck, G. P., & Sorcher, M. (1993). Other People’s Expectations. *Human Resource Management*, 32(2/3), 283–297.
- Schmidt, F. L. (1973). Implications of a measurement problem for expectancy theory research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 243–251. doi: 10.1016/0030-5073(73)90016-0
- Solis, E., Martín del Pozo, R., Rivero, A., & Porlán, R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgacion de La Ciencia*, 10(Número extraordinario), 496–513. doi: 10498/15610
- Williams, D. M. (2010). Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. *Personality & Social Psychology Review (Sage Publications Inc.)*, 14(4), 417–425 doi: 10.1177/1088868310368802
- Winchester, M. K., & Winchester, T. M. (2012). If you build it will they come?; Exploring the student perspective of weekly student evaluations of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(October 2012), 671–682. doi: 10.1080/02602938.2011.563278
- Yuksel, A., & Yuksel, F. (2001). The Expectancy-Disconfirmation Paradigm: A Critique. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 25(107), 107–131. doi: 10.1177/109634800102500201
- Zhang, K., Song, L. J., Hackett, R. D., & Bycio, P. (2006). Cultural Boundary of Expectancy Theory-Based Performance Management: A Commentary on DeNisi and Pritchard’s Performance Improvement Model. *Management & Organization Review*, 2(2), 279–294. doi: 10.1111/j.1740-8784.2006.00044.x