

DIFERENCIA DE PERCEPCIONES ENTRE PREGRADO Y POSGRADO DE ACUERDO A LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN TENIENDO EN CUENTA SUS EXPECTATIVAS

Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono Comunicación oral

UNDA, Xavier
RAMOS, Valentina
Escuela Politécnica Nacional - ECUADOR
e-mail: xavier.unda@epn.edu.ec

Resumen. De acuerdo con varios autores, un elemento esencial para el éxito dentro del espacio docente-educativo, es la participación que se le da a los estudiantes en los procesos de desarrollo de la formación. Esto no solamente contribuye a la calidad de la formación, sino a la motivación de los propios estudiantes. Nuestro estudio se centra en cómo aumentar la motivación y, con ello, disminuir los deseos de abandono de la formación de los estudiantes. Para ello, nos basamos en el uso de la teoría de las expectativas partiendo del hecho de que cuando las expectativas iniciales no se confirman al final del proceso formativo, existe insatisfacción y, con ello, desmotivación del estudiantado. Por otro lado, las expectativas pueden no confirmarse por desconfirmación positiva, cuando se sobrecumplen las expectativas, o por desconfirmación negativa cuando el resultado final es inferior al deseado inicialmente. Lo deseado para cualquier formación es una confirmación o una desconfirmación positiva. Nuestra investigación se centró en dos aspectos fundamentales: identificar los aspectos del ámbito de evaluación a la formación que resultan imprescindibles para garantizar una calidad del proceso, y realizar una comparación entre expectativas iniciales y resultado final en grupos de pregrado y posgrado, de acuerdo a los parámetros de calidad identificados. Para la identificación de estos parámetros se utilizó como insumo el cuestionario de evaluación a profesores de la Escuela Politécnica Nacional, la Escala de percepciones de Dessler, el cuestionario SERVQUAL y el Inventario de Creencias Pedagógicas y Científicas (INPECIP). De este modo, se identificaron cuatro parámetros de evaluación de la calidad 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. Para el cálculo de diferencias, utilizamos correlaciones entre muestras pareadas, a partir de un estudio longitudinal donde se aplicó el cuestionario al inicio y al final del módulo formativo. Como resultados, obtuvimos diferencias significativas entre expectativas iniciales y finales de forma general, así como diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de calidad entre estudiantes de pregrado y de posgrado. Nuestro estudio apunta a la importancia que se le debe dar a los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje y formación, así como a las particularidades de los grupos en el momento de realizar el diseño de la formación. Asimismo, contribuye a sensibilizar sobre la importancia de adecuar las expectativas de los estudiantes a la realidad del proceso de formación desde el inicio de la materia, por su efecto en la satisfacción que el estudiante puede tener. De este modo,

al cumplir con las expectativas de los estudiantes, se aumenta su motivación y se disminuyen los deseos de abandono de la formación.

Descriptores o Palabras Clave: Pregrado, Posgrado, Motivación, Teoría de la Confirmación-Desconfirmación, Calidad en la Educación

1 Introducción

Los procesos educacionales se han basado fundamentalmente en la percepción que tienen tanto los estudiantes como los profesores de contenidos formativos, especialmente, de la importancia de las materias impartidas, así como de algunas características del propio formador. Estas evaluaciones que se realizan están sobre la base de los niveles de satisfacción con el producto final, sin embargo, considerar la existencia de productos formativos con calidad, implica también considerar aspectos de la evaluación que tienen un componente perceptual a tener en cuenta.

1.1 La calidad y la satisfacción

Muchos estudios sobre calidad, argumentan la relación intrínseca que existe entre ambos componentes. Coghlan & Pearce (2010) explican cómo los cambios que se producen en los procesos de calidad de los servicios van a tener un impacto en la satisfacción. Esta relación se hará más fuerte en función de las emociones que sienta la persona que recibe el servicio, sus motivaciones y expectativas (Coghlan & Pearce, 2010), por lo que hay un componente subjetivo al momento de evaluar si un proceso tuvo calidad o no.

De acuerdo con autores como Pichardo, García, De la Fuente, & Justicia (2007), a pesar de la relación entre ambos conceptos, existe una diferencia entre satisfacción y evaluación de la calidad. Estos autores argumentan que la satisfacción va a ser un resultado hasta cierto punto independiente de la valoración objetiva de la calidad de cualquier servicio, pues va a estar asociada a las expectativas iniciales que se tienen del servicio y al resultado final del mismo. En función de esta asociación, la evaluación de la calidad final va a depender del nivel de satisfacción con el servicio y, por tanto, va a estar relacionada con el cumplimiento de las expectativas iniciales al final de recibido el servicio (Pichardo et al., 2007).

1.2. Los procesos de calidad en la educación superior

La calidad de los servicios educativos es un elemento esencial que permite garantizar no solamente la satisfacción de los estudiantes, sino la propia imagen y reputación de la institución. Para ello, resulta esencial que se mantenga a estándares elevados la calidad de las relaciones entre el estudiante y el profesorado, sino la calidad del proceso de formación y la metodología de aprendizaje utilizado (Lambertz, 1998). De acuerdo con Franklin & Shamwell (1995) y Schwarz & Zhu (2015), existen dos componentes que permiten medir la calidad dentro del contexto educativo: elementos tangibles, como es el caso de las características físicas de la institución en donde se produce el proceso formativo y los equipos de apoyo necesarios para el mismo; y elementos intangibles y subjetivos, como el grado de consistencia del personal académico, la capacidad de respuesta de la institución a los problemas del alumnado, la empatía a los estudiantes y el nivel de confianza en que la experiencia educativa es la mejor que se puede obtener (Franklin & Shamwell, 1995; Schwarz & Zhu, 2015).

Existen estudios que argumentan que, en el caso de la Educación Superior, las expectativas de los estudiantes se forman antes de matricular, y muchas de ellas no son realistas. Algunas de estas expectativas incluso predefinen las relaciones que se establecen entre los estudiantes y el profesorado (Pichardo et al., 2007). También, van a existir diferencias entre las expectativas de estudiantes en función del contexto en que se encuentran, pues el contexto define sus necesidades de formación (Pichardo et al., 2007).

Entre los elementos o dimensiones que se han utilizado para medir la calidad en los procesos de formación de la educación superior hemos encontrado algunas que resultan comunes a varios estudios. Estas dimensiones las hemos agrupado en la Tabla.

Tabla 1. Principales categorías para evaluar la calidad de la formación

Dimensiones para evaluar la calidad de la formación*	Categorías utilizadas en otros estudios	Autores
Utilidad de la Materia	Aplicabilidad de la materia	(Ramos, Correa, Mejía, Tejera, & Jordão, 2015)
	Métodos de enseñanza	(Pichardo Martínez et al., 2007)
Modelo didáctico	Métodos de evaluación	
	Cualidades del profesorado	(Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Pichardo Martínez et al., 2007)
Características del formador	Características del personas de administración	(Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, & Haunold, 2003; Franklin & Shamwell, 1995; Lambertz, 1998; Pichardo Martínez et al., 2007)
	Elementos tangibles de la formación	
	Características de la institución	

Nota: *Las dimensiones fueron elaboradas por los autores de acuerdo a las categorías propuestas

En todo caso, Franklin & Shamwell (1995) argumentaron que la mejor manera de medir la satisfacción de los servicios en educación es a través de la desconfirmación como medida de calidad percibida en la realización de los procesos.

1.2. La teoría de las expectativas y su relación con la satisfacción

De acuerdo con Appleton-Knapp & Krentler (2006), la satisfacción se produce después que se haya experimentado un servicio o consumido un producto. En el caso del contexto educativo, el servicio estaría relacionado con el proceso formativo, donde el estudiante se va a generar expectativas relacionadas con la relación con el profesor, la materia o la relación con otros estudiantes (Appleton-Knapp & Krentler, 2006).

1.3. La teoría de confirmación-desconfirmación de expectativas

Para entender la influencia de las expectativas en el proceso de satisfacción, debemos referirnos al paradigma de la confirmación-desconfirmación. Esta teoría se basa en cuatro momentos: las expectativas iniciales, el desempeño del producto o del servicio, la desconfirmación de las expectativas iniciales y la satisfacción (Appleton-Knapp & Krentler, 2006). Según Yuksel & Yuksel (2001) y Elkhani & Bakri (2012), son las expectativas las que conforman un estándar de comparación por el cual se juzga el desempeño del producto o del servicio, y que va a determinar entonces la calidad del mismo y el nivel de satisfacción final.

Siendo entonces esencial para garantizar la calidad del proceso educativo, especialmente en la educación superior, el tener en cuenta la evaluación que los estudiantes realizan del mismo, se debe considerar cuáles son sus expectativas iniciales y su percepción final de todo el proceso. El presente estudio fue realizado en dos grupos de pregrado y posgrado de la Escuela Politécnica Nacional, en Ecuador, con el objetivo de medir sus expectativas iniciales y su posterior confirmación o desconfirmación, para asegurar estándares de calidad del proceso y mejorar las formas de evaluación que se aplican hasta el momento.

2 Método

Este es un estudio longitudinal, donde se empleó una metodología cuantitativa de recogida y análisis de la información.

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 43 estudiantes de pregrado y 84 estudiantes de posgrado de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Escuela Politécnica Nacional de Ecuador. Cabe señalar que la muestra se recogió tomando en cuenta la coincidencia de respuestas iniciales y final, una vez que hubo estudiantes que respondieron las encuestas iniciales pero no las finales y viceversa. Los datos se recogieron durante el semestre 2015B.

2.2. Instrumento

Para la creación del instrumento se utilizó como base un trabajo previamente realizado por Ramos et al. (2015), donde se definieron cuatro dimensiones para evaluar las acciones de formación: utilidad de la materia, modelo didáctico, método del formador y apoyo académico. En el caso del "contenido de la materia", se incorporó como parte de las dimensiones pero no estuvo considerada en el estudio de Ramos et al. (2015).

Para la elaboración de los ítems para medir cada una de estas dimensiones se identificaron como fuentes los estudios de Darlaston-Jones et al. (2003) donde se aplica el cuestionario SERVQUAL en el contexto educativo, además de los instrumentos utilizados en las investigaciones de Ramos et al. (2015) y Donovan, Drasgow, & Munson (1998). También se consideró la encuesta que aplica la propia Escuela Politécnica Nacional para la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes.

Las preguntas finales correspondientes a las categorías de agrupamiento se reformularon para una mejor comprensión, participando en ello expertos de la Escuela Politécnica Nacional del Ecuador. Los mismos ítems se utilizaron para una aplicación antes del inicio de la materia y para la versión de después del fin de la materia. La validación a nivel de confianza del instrumento se realizó aplicando el valor de alfa de Cronbach. Los resultados se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de ítems antes y después. Valores de confianza del instrumento

Dimensiones para evaluar la calidad de la formación	Cantidad de ítems (versión final)	Alfa de Cronbach (versión antes de la materia)	Alfa de Cronbach (versión después de la materia)
Utilidad de la Materia	6	,792	,813
Modelo didáctico	6	,454	,770
Características del formador	8	,811	,882
Apoyo a la formación	6	,820	,882

A pesar que el valor de alfa de Cronbach para el caso de la Dimensión "Modelo didáctico" para la versión del "antes" no fue la deseada, podemos afirmar que el resto de los valores permiten considerar la herramienta es confiable.

2.3. Procedimiento

Para la recogida de información se elaboraron las dos versiones del instrumento que se aplicaron al inicio y al final de las materias de pregrado y de posgrado. Es de señalar que los estudiantes de posgrado reciben materias modulares, con duración de 3 - 4 semanas, mientras que los estudiantes de pregrado reciben materias que son semestrales. Los cuestionarios fueron administrados de manera manual y tabulados en Excel. Para el análisis de los datos se utilizaron cálculos de ANOVA de un factor, comparaciones de medias, y cálculos de muestras relacionadas. El programa utilizado para el procesamiento de datos fue el SPSS, en su versión 20 (IBM, 2011)

3 Resultados

A continuación se presentan los resultados que obtuvimos y se describirá los elementos que por su significancia estadística se convierten en hallazgos del presente estudio. El instrumento en su totalidad se puede obtener de la investigación Ramos et al. (2015).

Tabla 3. Resultados generales de confirmación-desconfirmación de expectativas

	Antes	Después	Sig.
A) Utilidad de la materia			
A1	4,59	4,64	,433
A2	4,50	4,63	,045
A3	4,22	4,35	,103
A4	4,12	4,46	,000
A5	4,20	4,34	,057
A6	4,33	4,54	,009
B) Modelo didáctico			
B1	3,76	4,46	,000
B2	3,43	4,11	,000
B3	4,18	4,65	,000
B4	4,25	3,98	,002
B5	4,46	4,03	,000
B6	4,50	4,09	,000
C) Características del formador			
C1	4,88	4,78	,052
C2	4,83	4,67	,015
C3	4,80	4,83	,641
C4	4,38	4,81	,000
C5	4,69	4,72	,601
C6	4,80	4,87	,086
C7	4,87	4,65	,000
C8	4,69	4,70	,912
D) Apoyo a la formación			
D1	4,77	4,19	,000
D2	4,79	4,09	,000
D3	4,36	4,20	,066
D4	4,77	4,10	,000
D5	4,82	3,93	,000
D6	4,76	3,95	,000

En la tabla 3 se han evaluado los resultados generales, es decir corresponde a los datos obtenidos en conjunto tanto del pregrado como del posgrado. Se encuentran desconfirmaciones positivas para los elementos A4 que representa la disponibilidad de los materiales de estudio para ser consultados y actualizados y A6 que representa que el contenido de la materia combinará aspectos teóricos y prácticos. Sobre el modelo didáctico, todos los elementos llegan a tener significancia estadística, los tres primeros (B1) La materia se impartió fundamentalmente mediante explicaciones del profesor(a) (B2), Principalmente, se realizaron trabajos individuales en base a los documentos y la información

recibida y (B3) Se hicieron fundamentalmente trabajos en grupos de estudiantes en base a los documentos y la información recibida se confirman de manera positiva mientras que los restantes elementos de la sección B se confirman de manera negativa. Sobre la sección C, los elementos (C2) Deberá demostrar formación pedagógica en la forma de impartir la materia y (C7) Deberá ser claro y preciso en los contenidos que imparte se confirman de manera negativa mientras que el elemento (C4) La imagen del profesor debe ser presentable y profesional se confirma de manera positiva. Finalmente en la sección D que trata sobre el apoyo a la formación, se desconfirma de manera negativa en todos sus elementos.

Tabla 4. Correlaciones entre pares. Resultados generales

	Correlación de Pearson	Sig.
A) Utilidad de la materia		
AA1 y DA1	,199	,025
AA2 y DA2	,199	,025
AA3 y DA3	,180	,043
AA4 y DA4	,224	,011
AA5 y DA5	,310	,000
AA6 y DA6	,095	,287
B) Modelo didáctico		
AB1 y DB1	,167	,060
AB2 y DB2	,146	,101
AB3 y DB3	,102	,255
AB4 y DB4	,181	,042
AB5 y DB5	,213	,016
AB6 y DB6	,249	,005
C) Características del formador		
AC1 y DC1	-,066	,462
AC2 y DC2	-,009	,920
AC3 y DC3	,077	,392
AC4 y DC4	,160	,072
AC5 y DC5	,054	,544
AC6 y DC6	,097	,279
AC7 y DC7	,139	,119
AC8 y DC8	,098	,272
D) Apoyo a la formación		
AD1 y DD1	,139	,120
AD2 y DD2	,069	,439
AD3 y DD3	,098	,272
AD4 y DD4	-,100	,265
AD5 y DD5	-,114	,203
AD6 y DD6	,078	,381

Como se puede observar en la tabla anterior se procedió a calcular las correlaciones de cada pregunta entre la expectativa (A) y el resultado (D). en el Literal A que trata sobre la utilidad de la materia todos los elementos muestran una correlación positiva significativa a excepción del último ítem que corresponde a (A6) El contenido de la materia combinará aspectos teóricos y prácticos. Los elementos B4, B5 y B6 todos tienen también una correlación positiva significativa. Finalmente sobre el literal D, ninguno de los ítems tuvo una correlación significativa entre el antes y el después.

Tabla 5. Confirmación-desconfirmación de expectativas. Resultados de pregrado y posgrado.

	Pregrado		Posgrado	
	Diferencia de medias (antes – después)	Sig.	Diferencia de medias (antes – después)	Sig.
A) Utilidad de la materia				
A1A - A1D	-,209	,048	,036	,625
A2A - A2D	-,233	,024	-,071	,369
A3A - A3D	-,209	,152	-,083	,357
A4A - A4D	-,581	,000	-,226	,011
A5A - A5D	-,326	,009	-,048	,609
A6A - A6D	-,442	,002	-,095	,335
B) Modelo didáctico				
B1A - B1D	-,977	,000	-,560	,000
B2A - B2D	-,605	,006	-,714	,000
B3A - B3D	-,535	,000	-,440	,000
B4A - B4D	,116	,452	,357	,001
B5A - B5D	,581	,000	,357	,001
B6A - B6D	,814	,000	,190	,045
C) Características del formador				
C1A - C1D	,023	,743	,143	,045
C2A - C2D	-,047	,660	,262	,001
C3A - C3D	0,000	1,000	-,036	,593
C4A - C4D	-,558	,000	-,369	,000
C5A - C5D	0,000	1,000	-,048	,530
C6A - C6D	-,140	,083	-,048	,397
C7A - C7D	,256	,006	,202	,005
C8A - C8D	-,070	,555	,024	,791
D) Apoyo a la formación				
D1A - D1D	,907	,000	,417	,000
D2A - D2D	1,256	,000	,417	,000
D3A - D3D	,465	,002	,012	,915
D4A - D4D	,953	,000	,524	,000
D5A - D5D	1,116	,000	,774	,000
D6A - D6D	1,000	,000	,702	,000

El último examen que se realizó fue un análisis de diferencia de medias tanto para pregrado y posgrado. En la tabla 5 se encuentran varias observaciones importantes. Primero en el pregrado se encuentra la siguiente información clave: la diferencia de medias es negativa en todos los elementos de la sección A, que se refieren a la utilidad de materia, en la sección B, los elementos (B1) La materia deberá ser impartida fundamentalmente mediante explicaciones del profesor(a), (B2) Principalmente, se deberán realizar trabajos individuales en base a los documentos y la información recibida Y (B3) Deberá ser fundamental el trabajo en grupos de estudiantes en base a los documentos y la información recibida, y en el elemento C4 que representa la imagen del profesor debe ser presentable y profesional.

Posteriormente, en la sección B los elementos (B5) Dependiendo del tema se deberá usar una u otra metodología y (B6) Se utilizará la combinación de varios métodos de enseñanza y el elemento (C7) se obtiene en estos una diferencia de medias positiva significativa.

Sobre el posgrado los elementos A4, A5, A6, B1, B2, B3 y C4 generan diferencias de medias negativas significativas, correspondiendo estas a los siguiente elementos: Los materiales de estudio estarán disponibles para ser consultados y serán igualmente actualizados, Al tomar la materia tendrá una mejor formación en comparación con el resto de los colegas que no la toman, El contenido de la materia combinará aspectos teóricos y prácticos, La materia deberá ser impartida fundamentalmente

mediante explicaciones del profesor(a), Principalmente, se deberán realizar trabajos individuales en base a los documentos y la información recibida, Deberá ser fundamental el trabajo en grupos de estudiantes en base a los documentos y la información recibida, y La imagen del profesor debe ser presentable y profesional.

Por contraparte los elementos C1, C2, C7 y todos los componentes de la sección D muestran diferencias de medias positivas. Estos corresponde a los elementos: Deberá demostrar que tiene conocimiento sobre la materia que imparte, Deberá demostrar formación pedagógica en la forma de impartir la materia, Deberá ser claro y preciso en los contenidos que imparte, Las instalaciones físicas deben ser agradables / cómodas, El personal deberá contar con equipos actualizados, La imagen del personal administrativo debe ser presentable y profesional, El trato del personal administrativo debe ser amable y estar orientado a resolver problemas, Los horarios de atención deberán ser convenientes para todos los estudiantes, y Los estudiantes deberán sentirse capaces de confiar en el personal de apoyo.

4 Conclusiones

Conforme a los resultados presentados se puede especificar que esta metodología permite descubrir áreas en donde el servicio educativo tiene falencias en una institución educativa. Profundizando en el problema se hallan diferencias importantes en las expectativas entre alumnos de pregrado y posgrado. Esto dados los resultados proviene de dos fuentes principales diferentes, la primera es la divergencia de la expectativas que pueden existir entre alumnos de niveles educativos distintos pero adicionalmente de la capacidad de la institución, su infraestructura, y sus sistemas de apoyo para servir mejor a un nivel dado de educación.

En este sentido, nuestros resultados globales apuntan a que la mayor insatisfacción y, por tanto, los problemas de calidad detectados, están en el área de apoyo a la formación desde el punto de vista administrativos. Otras áreas, por el contrario, indicaron elevados niveles de satisfacción por tener una desconfirmación positiva, como el caso del modelo didáctico del profesor. En este sentido, las implicaciones de una evaluación del proceso antes o durante el mismo, hubiera arrojado valores más bajos relacionados con la calidad. Por esta razón, se justifica el tener en cuenta a todos los momentos del aprendizaje y la formación.

Teniendo en cuenta las diferencias para los cursos de pregrado y posgrado, podemos determinar los aspectos que pueden contribuir al abandono de los procesos de formación en función de las diferencias entre antes y después, pues mayores diferencias (estadísticamente significativas), indican mayores niveles de insatisfacción. En el caso del pregrado, podemos ver que existe una mayor insatisfacción en los contenidos correspondientes a la utilidad de la materia, por ejemplo. Los estudiantes no consideran que la formación recibida pueda ser de aplicación para su formación posterior. A diferencia de los estudiantes de posgrado, que se sienten satisfechos con este aspecto.

Sin embargo, existen aspectos positivos a destacar que, igualmente deben apuntar a que las expectativas de los estudiantes queden satisfechas y, con ello, contribuir a las fortalezas del proceso de formación. Tal es el caso de elementos dentro del modelo didáctico, así como aspectos del formador. Estas dos categorías se deberían aprovechar y darle mayor peso a la formación, por ser de especial relevancia y caracterización del proceso en sí.

Finalmente se puede ampliar el presente estudio para descifrar cómo servir mejor al alumnado de tal manera que exista un mejor ajuste entre las expectativas y los resultados mediante la deliberada modificación de parte de la institución en la forma que comunica los contenidos de las materias, en el método didáctico, en las características que deben mostrar sus profesores y en los sistemas de apoyo otorgados con la finalidad de generar un acople con un nivel de eficacia alto. Esto permitirá,

además de transferir conocimientos a los alumnos, subir la calidad de la experiencia educativa, lo cual se esperaba que logre su cometido final con mayor acierto.

5 Referencias bibliográficas

- 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. <http://doi.org/10.1177/0273475306293359>
- Coghlan, A., & Pearce, P. (2010). Tracking affective components of satisfaction. *Tourism & Hospitality Research*, 10(1), 42–58. <http://doi.org/10.1057/thr.2009.18>
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., & Haunold, S. (2003). Are they being served? Student expectations ectations of higher education exp. *Edith Cowan University Research Online*, 13(2003).
- Donovan, M. a, Drasgow, F., & Munson, L. J. (1998). The Perceptions of Fair Interpersonal Treatment Scale: development and validation of a measure of interpersonal treatment in the workplace. *The Journal of Applied Psychology*, 83(5), 683–692. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.83.5.683>
- Elkhani, N., & Bakri, a. (2012). Review on “Expectancy Disconfirmation Theory”(EDT) Model in B2C E-Commerce. *JOournal of Information Systems Research and Innovation*, Volume 2, 95–102.
- Franklin, K. K., & Shamwell, D. W. (1995). Disconfirmation theory: An approach to student satisfaction assessment in higher education. In ERIC (Ed.), *The Mid-South Educational Research Association Conference* (pp. 1–21). Biloxi.
- IBM. (2011). Ibm spss statistic (Version 20). New York: IBM.
- Lambertz, G. J. (1998). *An analysis of performance gap scores as mesasured by the student satisfaction inventory: the relationship to retention*. Montana State University.
- Pichardo Martínez, M. del C., García Berbén, A. B., De la Fuente Arias, J., & Justicia Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: Análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(1), 1–16.
- Ramos, V., Correa, S., Mejía, K., Tejera, E., & Jordão, F. (2015). Teoría de la confirmación-desconfirmación de expectativas aplicada al contexto formativo. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, (Enviado para publicación).
- Schwarz, C., & Zhu, Z. (2015). The Impact of Student Expectations in Using Instructional Tools on Student Engagement : A Look through the Expectation Disconfirmation Theory Lens. *Journal of Information Systems Education*, 26(1), 47–59.
- Yuksel, A., & Yuksel, F. (2001). The Expectancy-Disconfirmation Paradigm: A Critique. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 25(107), 107–131. <http://doi.org/10.1177/109634800102500201>