



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA RELACION ENTRE EXPECTATIVAS,
SATISFACCION Y RENDIMIENTO ACADE-
MICO EN LOS ALUMNOS DE LA FACULTAD
DE PSICOLOGIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A

GILDA TERESA ROJAS FERNANDEZ

DIRECTORA DE LA TESIS:
DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ

S I N O D A L E S :
MTRA. ROCIO QUESADA CASTILLO
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
MTRO. GUSTAVO BACHA MENDEZ
MTRA. GABINA VILLAGRAN VAZQUEZ



MEXICO, D. F.

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo a mis hijos:

Galo y Thaís

Con mi agradecimiento:

-a la Dra. Sylvia Rojas Ramírez, mi directora, por su asesoría;

**-a la Mtra. Rocío Quesada Castillo, y al Dr. Javier Aguilar Villalobos, por sus
valiosas observaciones;**

-al Ing. José Francisco Cortés Sotres, por el apoyo que me brindó; y

**-a todos los alumnos que colaboraron respondiendo los instrumentos. Sin
ellos, hubiera sido imposible llevar a cabo esta evaluación.**

INDICE

	Página
Introducción.....	4
Antecedentes.....	10
Metodología.....	19
Resultados.....	29
Conclusiones.....	77
Anexos.....	88

Introducción

Introducción

La Universidad es, entre otras cosas, un organismo productor de nuevos conocimientos, tecnología y recursos humanos calificados que deben contribuir a la resolución de los problemas de la sociedad y a su propio desarrollo.

A diferencia de las escuelas privadas, la UNAM, para supervivir no necesita retener a sus alumnos; sin embargo, tiene la inmensa responsabilidad de formar a todo el que lo solicite, siempre y cuando reúna los requisitos necesarios; y dadas las condiciones por las que atraviesa el país, debe cumplir, además, con nuevas exigencias en cuanto a los estándares de formación que deben ser alcanzados.

Por su importancia nacional, la UNAM está obligada a determinar la medida en la que cumple con las funciones que tiene encomendadas, a través de evaluaciones institucionales objetivas que la retroalimenten como sistema. La evaluación institucional puede ser la base de la emisión de juicios y la respuesta a muchas de las preguntas relacionadas con la retención, con el abandono, con la interrupción, con el rezago estudiantil y con la eficiencia terminal, entre otros aspectos.

La retención, traducida en persistencia de la matrícula, así como la eficiencia terminal y la titulación son temas de rigor en la evaluación de instituciones educativas y son objeto de ésta en forma sistemática y primordialmente cuantitativa, con cifras que expresan, a veces contundentemente, el éxito o fracaso de diversos aspectos del establecimiento educativo; una muestra de ello son los estudios de eficiencia terminal de Camarena y Gómez (1986); los de titulación, de Garza (1986); y los de rezago escolar de Gómez (1990). Sin embargo, no sucede lo mismo con el camino que toma la formación de los alumnos, ni con sus percepciones en relación con las experiencias educativas a las que están expuestos (Astín, 1982). Los estudios relacionados con estos temas son más bien escasos, no sólo en el nuestro, sino también en otros países.

La evaluación institucional

La evaluación institucional, como cualquier otra evaluación, permite la emisión de juicios para retroalimentar los sistemas. Esta retroalimentación constituye un requisito esencial para establecer las políticas institucionales en general. En los

establecimientos educativos las políticas institucionales de primordial importancia están relacionadas con la persistencia de la matrícula, pues, finalmente, son las que pueden determinar su supervivencia. Pero, como se dijo antes, la UNAM no tiene en este punto motivo de preocupación. Si lo tiene, sin embargo, en el cumplimiento de la meta de educar a sus alumnos a través de programas eficaces que aseguren su desarrollo intelectual, afectivo y social, a través de la facilitación de los recursos necesarios para dominar las habilidades que les permitan enfrentar las exigencias académicas dentro de la escuela y, más tarde, los desafíos a los que se enfrentarán al término de su formación. Por lo tanto, la persistencia no debe entenderse tan sólo en el sentido de permanencia de los alumnos como parte de la escuela, sino que debe interpretarse como un signo del cumplimiento de los fines sustantivos de la educación; una persistencia que, en suma, favorezca el desarrollo integral de los alumnos. (Tinto 1987).

Los planes y programas de estudios constituyen lo que teóricamente deben desarrollar los alumnos mediante las actividades escolares y podrían equivaler a una hipótesis por comprobar o refutar. A lo largo de su formación los alumnos deberían desarrollar competencias en los dominios cognoscitivo y psicomotor. En el terreno afectivo, también deberían demostrar alguna forma positiva de evolución. La evaluación en los dos primeros terrenos mencionados es relativamente fácil y acostumbrada, en comparación con la evaluación en el tercero. No obstante, los logros dentro de los tres dominios son susceptibles de evaluación. Por lo tanto, en los tres, también, es posible aplicar evaluaciones formales o informales, sistemáticas o asistemáticas.

La hipótesis debe contrastarse con la realidad comparando los propósitos con lo efectivamente logrado. La forma en que esto se investigue depende del punto en que se enfoque la atención del investigador. Los datos que se obtengan dependen de cómo se conciba y conduzca la evaluación institucional.

Por su importancia como beneficiario de los esfuerzos de cualquier institución educativa es de suma importancia la evaluación institucional desde el punto de vista del estudiante: es él quien “vive” la institución y quien, finalmente, recogerá los frutos de una buena formación o, en su defecto, quien deberá subsanar sus deficiencias. Tinto (1987) lo apunta diciendo que el primero y más obvio requerimiento de un método para evaluar la retención es que esté centrado en el

estudiante, pues con él, primeramente, está comprometida cualquier institución educativa. Y abunda diciendo que una evaluación eficaz aplicada a cualquier establecimiento educativo debe estar basada en la información de las características y las actividades académicas y sociales de todos y cada uno de los alumnos, o bien, de una muestra representativa de ellos.

El presente trabajo es una evaluación institucional desde el punto de vista del alumno, está centrada en el estudiante. Los datos surgen de sus opiniones, toma en cuenta sus experiencias como parte de la institución y busca determinar en qué medida éstas han afectado sus percepciones con respecto a ella. Si tal evaluación proporcionara la retroalimentación necesaria para los cambios institucionales que mejoraran la atención ofrecida a los alumnos y si tales cambios se llevaran a cabo se cumpliría con el objetivo final de toda evaluación.

El estudiante como fuente de información para la evaluación institucional.

Sin duda las evaluaciones formales cuantitativas son de gran valor para determinar la viabilidad de cualquier institución o, en su defecto, para constituir el fundamento de información para los cambios. La información de las evaluaciones formales en el ámbito educativo está relacionada con temas tales como la inteligencia, el logro, las habilidades y la personalidad. De igual valor que las primeras, pueden resultar las evaluaciones informales, siempre basadas en el registro de lo observado durante la interacción en el salón de clases y en otros lugares de los recintos educativos, o en lo expresado por los interesados con respecto a las mismas situaciones. La evaluación informal recoge datos relacionados con el grado de involucramiento de los estudiantes, con sus intereses, con las relaciones alumno-profesor o alumno-alumno. Tales evaluaciones, pueden arrojar luz para observar a la institución desde un punto de vista poco usual, el de aquéllos a quienes pretende formar.

En el presente trabajo se llevó a cabo una evaluación institucional enfocada hacia el estudiante y desde el punto de vista del mismo, en la que lo importante no es solamente lo cuantitativo, sino también lo cualitativo, en este caso la manera en que se refleja en el sentir de los alumnos el funcionamiento total de la Facultad y cómo éste va afectando su rendimiento.

En mayor o menor grado, todo estudiante conoce el plan de estudios a que estará sujeto y por lo tanto sabe qué puede ofrecerle la carrera y la escuela que ha elegido; a partir de este conocimiento crea sus propias expectativas de formación y de obtención de servicios de apoyo a la misma. La medida en que estas expectativas se vean cumplidas, sin negar la influencia de otros factores, determinará la satisfacción que experimente el alumno. Esta satisfacción, junto con la persistencia en los estudios, el empleo y la remuneración forman un cuarteto de indicadores utilizados en la investigación empírica para evaluar la calidad educativa (Kuh, 1981).

Por otra parte, utilizar la satisfacción como indicador apoya la posición que atribuye gran importancia a la participación estudiantil, como lo recomiendan Guerin y Maler (1983) y resulta de particular importancia puesto que la idiosincrasia de los estudiantes mexicanos parece diferir de la de los estadounidenses, quienes “postergan la gratificación intelectual y emocional inmediata en favor de la gratificación material futura” (Menges, R.J. y Kulieke, M. J., 1984).

La información oficial que se les proporciona a los estudiantes antes del ingreso, en la guía de carreras y en el plan de estudios, genera expectativas y se convierte en un compromiso de la institución que no siempre se cumple. Los estudiantes, más que nadie, son quienes pueden dar fe del acato de ese compromiso. Para hacerlo, sólo necesitan un medio de expresión que se les puede proveer. Tal medio lo han constituido los instrumentos especialmente diseñados para recoger los datos en esta investigación.

La información así recogida es, entonces, de naturaleza informal, pues correspondería a la obtenida a través de las observaciones que el profesor interesado podría realizar en el salón de clases o fuera de él, en la interacción normal diaria o en las conversaciones informales con los alumnos.

Se trata de una evaluación informal en el sentido que la conciben Guerin y Maler (1983), pues los comentarios de los estudiantes son fuente importante de información, se consideran las opiniones subjetivas y los datos obtenidos no se contrastan con los de ningún grupo de referencia concreto. Sin embargo, la elaboración, confiabilización y validación de los instrumentos para el acopio estuvieron apegadas a estrictas reglas psicométricas.

Por otra parte, partiendo de la idea de que cualquier evaluación es más completa si incluye datos informales y formales, los primeros están representados por las expresiones de los alumnos y los últimos, por el promedio anual de calificaciones obtenido por ellos mismos, pues éste es el resultado de la evaluación formal del logro de los objetivos de aprendizaje. Tal promedio, reconocido oficialmente, puede ser el dato formal básico para una evaluación indirecta del cumplimiento del fin último de cualquier sistema educativo, que es el aprendizaje.

De esta manera, en esta investigación se realizó una evaluación institucional fundada en el análisis de datos informales, tales como las expectativas de los estudiantes y la satisfacción que obtuvieron de su participación en las actividades curriculares y de datos formales tales como el promedio oficial de calificaciones que alcanzaron al final de dos años consecutivos, tanto los alumnos de grupos normales, como los de grupos del Programa de alta exigencia académica.

La evaluación realizada cumple con el primer requisito estipulado por Tinto para constituir una base de conocimiento fidedigna y valiosa para la institución, como es la experiencia de quienes forman parte de ella como usuarios. Los responsables de los servicios que la Facultad ofrece, desde los sustanciales como la enseñanza, hasta los de apoyo administrativo, pueden contar con datos que les permitan una toma de decisiones certera y racional que lleve al cambio diferencial sólo de aquello que no está funcionando como debiera y al impulso de las funciones que acarrear beneficios. De hecho, toda decisión de cambio en el funcionamiento de las instituciones debería estar precedida siempre por algún tipo de evaluación.

Capítulo 1
Antecedentes

Antecedentes

El tema de las **expectativas** en el ámbito educacional ha sido poco estudiado. Su análisis se aborda casi siempre de manera tangencial y no constituye objeto de estudio principal, salvo en contadas ocasiones. No obstante lo anterior, con frecuencia se reconoce que la formación de expectativas, en el ámbito educativo, con respecto al entorno y al propio desempeño influye en la percepción de los estudiantes y en su manera de comportarse. De aquí su importancia en el plano educacional, pues aunque no se trate de una transacción comercial, al estudiante debería vérselo como un consumidor de los servicios que presta la institución educativa. En este sentido, puede ser un buen termómetro para determinar el buen o mal funcionamiento del establecimiento. Una expectativa es una estimación de la probabilidad de que un evento ocurra, es mirar hacia adelante. Es, según Wolman (1984), un sinónimo de esperanza, es la actitud de esperar o anticiparse a algo, la cual se acompaña de tensión muscular y atención. En algunas teorías psicológicas, la expectativa se considera como uno de los principales determinantes de la conducta y ejecución o rendimiento (Vega 1986).

Por su parte, Korkowski (1975) establece que, por lo menos conceptualmente, las expectativas son lo más cercano a las actitudes, pues sin ser determinantes de la conducta, sí la encaminan o matizan en algún sentido. Y debe hacerse notar que esto no sólo vale para el sujeto que posee las expectativas, sino que las expectativas de un sujeto pueden ser de gran influencia sobre otros sujetos, como es el caso del fenómeno conocido como la “profecía autocumplida”. En este fenómeno, la expresión de las expectativas del profesor con respecto a sus alumnos puede influir la conducta de éstos a tal grado de alcanzar niveles de rendimiento nunca esperados. Aprovechando esta influencia se han llevado a cabo intervenciones preventivas como la realizada por Weinstein, Soule, Collins y Cone (1991) en la que se combinó el trabajo de profesores, investigadores y personal administrativo con estudiantes en riesgo de fracaso. Tal intervención consistió en comunicar a dichos alumnos expectativas positivas sobre su desempeño al pasar al ciclo siguiente. Se obtuvo como resultado mejores notas, mayor disciplina y un incremento en la retención un año después. Este experimento es una muestra del poder que las expectativas de autoeficacia ejercen sobre el propio cambio de conducta, como lo ha establecido Bandura (citado en Vega, 1986).

En términos de psicología educacional, propiamente dicha, es interesante y útil la concepción que Good y Brophy (1993) tienen de las expectativas. Ellos afirman que éstas son las inferencias que el alumno hace sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos que constituyen la escuela que ha elegido. Las expectativas pueden ser generales y específicas y estar basadas en el conocimiento de la información oficial o en los primeros contactos con la institución. El problema de las expectativas, según ellos, es su exactitud y si quien se las forma es flexible y se muestra dispuesto a reconsiderarlas, ya que son de gran influencia en la percepción y en la interpretación de cualquier fenómeno, lo cual puede tener implicaciones educativas importantes.

Con la segunda variable, **satisfacción académica** sucede lo mismo que con las expectativas. Su estudio no se aborda como asunto principal de investigación, sino que la mayoría de las veces forma parte de paquetes de variables por investigar.

En términos generales, la satisfacción es el cumplimiento del deseo o del gusto. En términos psicológicos, Wolman (1984), afirma que la satisfacción se da cuando existe un estado de placer de un organismo al haber logrado la meta de las tendencias motivadoras dominantes. Y en el terreno de la psicología educacional la satisfacción académica, según Good y Brophy (1993) se experimenta cuando se han cumplido o llenado ciertos requisitos o exigencias establecidas por los mismos alumnos. Ellos la encuentran gracias a su involucramiento en actividades curriculares y cocurriculares, lo cual, a la vez, aumenta sus probabilidades de persistencia hasta la graduación, que es, también, motivo de satisfacción. En este sentido, evaluar la satisfacción académica significa evaluar la satisfacción de los alumnos como consumidores de los servicios que ofrece una institución, como lo hizo Orpen (1990) en Australia. Su investigación evidenció que la satisfacción de los alumnos como consumidores estuvo fuertemente relacionada con las expectativas cumplidas, sin importar el nivel de las mismas o lo acertadas que hubieran sido, con respecto a la calidad de la enseñanza, la relevancia y diversidad de los programas y los servicios de apoyo, entre otros puntos.

Por lo que se refiere al **rendimiento académico**, esta variable se ha definido, especialmente para los fines de esta investigación, como el aprovechamiento, por parte de los alumnos, de los beneficios de la participación en las actividades escolares, que encuentra su reflejo de manera institucional en las calificaciones. Es

importante señalar que el rendimiento académico es un fenómeno multicausado tanto interna como externamente al sujeto y, en esta investigación, han sido objeto de estudio dos causas internas que pudieran afectarlo: las expectativas y la satisfacción.

Aunque los hallazgos de las investigaciones sobre expectativas relacionadas con el logro son limitados, sí se sabe que las expectativas de logro bajas o inestables tienen un impacto potencial negativo sobre el rendimiento (Dweck y Elliot. (1983), citados en Berndt y Miller (1990)). Se sabe, también, que en alumnos de bajo rendimiento, el autoconcepto académico y las expectativas de logro se relacionan significativamente con el abandono de los estudios (House 1992).

Además, se reconoce que es posible predecir o estimar las calificaciones o la ejecución posteriores a partir de las expectativas de logro, pues la evidencia sugiere que la relación entre expectativas de logro y la ejecución posterior no es resultado de la influencia de una tercera variable (House 1992).

Por otro lado, la satisfacción, relacionada con el rendimiento ha sido explorada por Strom, Hoyer y Zimmer (1990), ambas variables consideradas como dependientes, y las preferencias y las percepciones de los alumnos como variables independientes. De su investigación se concluye que la satisfacción de los sujetos es mayor cuando trabajan con instructores percibidos como orientados hacia los estudiantes, esto es, que son amigables, flexibles y tratables. Sin embargo, se evidenció que existe, también, una interacción significativa que indica que el rendimiento de los sujetos con preferencia por la enseñanza de baja dificultad es menor cuando se relacionan con instructores percibidos con orientación hacia el estudiante.

Finalmente, es importante señalar que la investigación sobre expectativas y satisfacción no constituye un corpus formal de teoría y ambas variables están relacionadas con la forma de ser de los sujetos, por lo tanto los hallazgos de las investigaciones deben tomarse con la debida reserva, pues podrían ser aplicables sólo parcialmente a sujetos y condiciones ambientales de culturas diferentes.

La búsqueda de antecedentes se restringió a las investigaciones realizadas en el ámbito escolar en los ciclos de educación media superior y superior o sus equivalentes en otros países. Por los estudios encontrados, puede comprobarse que en la década de los ochenta se prestó una especial atención a la investigación de las

variables motivo de este trabajo, por separado o en conjunto, en escenarios escolares.

Así como en la década de los setentas se enfatizó el papel del profesor como determinante del éxito o fracaso de las acciones educativas y los esfuerzos institucionales se encaminaron a aumentar sus habilidades, en los ochentas, el acento se colocó en los estudiantes, y a ellos se enfocaron las investigaciones y los desarrollos tecnológicos educativos. Ejemplo de ello son las investigaciones que se tomaron como antecedentes para este trabajo, los estudios sobre estrategias cognoscitivas y los esfuerzos institucionales por favorecer su desarrollo en los escolares como elemento fundamental para la mejora de los resultados de la educación.

Así, se encontró que Holdaway y Kelloway (1987), en la Universidad de Alberta en Canadá, movidos por su interés por conocer las causas del frecuente abandono durante el primer año interrogaron, a través de un cuestionario enviado por correo, a 937 alumnos de primer ingreso. Dicho cuestionario tenía como finalidad conocer sus vivencias en la institución de educación superior a la que ingresaron y las consecuencias de la transición hacia la misma. Los reactivos estaban encaminados a descubrir datos tales como la influencia determinante para la elección de esa universidad y no otra, las metas que perseguían los alumnos, si éstos contaban con la preparación suficiente para cumplir con las exigencias académicas, sus expectativas y experiencias dentro de la universidad, su desempeño real y el que esperaban, las cargas de trabajo, el interés, el gozo y la satisfacción, entre otros aspectos.

Se encontró que la gran mayoría de los estudiantes disfrutaba la vida universitaria y que, en general, estaba satisfecho, aunque la relación entre las expectativas y la satisfacción varió considerablemente, así como el tiempo para adaptarse a su nueva situación. Las mayores discrepancias se encontraron entre la situación escolar anterior y la de la universidad en lo referente a la dificultad para lograr buenas notas, las características y preparación de los profesores, así como los métodos de instrucción. En resumen, los estudiantes consideraban mucho más pesadas y difíciles las tareas propias de la universidad y expresaron que no estaban preparados para realizarlas por una deficiente preparación previa en sus escuelas de origen, lo cual se comprobó por sus calificaciones por debajo de sus expectativas. Por lo tanto, los estudiantes tuvieron que adaptarse principalmente a la cantidad y dificultad del

trabajo y a la tensión que a éste acompañaba. Los autores concluyen que aprender a enfrentar es parte, tal vez, del proceso de obtener un grado y que la transición a la universidad requiere siempre de un ajuste personal sustancial, sin importar el país, el tipo de universidad ni las medidas tomadas en ella.

Otro estudio interesante es el llevado a cabo por Jones (1981) en Nueva Zelanda, en la Universidad de Auckland. Este investigador llevó a cabo una evaluación de la enseñanza en dicha universidad, para lo cual prestó oídos a las concepciones que los estudiantes tienen sobre lo que es una "buena enseñanza". Estas concepciones fueron la esencia del modelo contra el cual contrastó la enseñanza practicada por todos los profesores de esa universidad, juzgada por sus propios alumnos.

Primeramente, Jones reconoce que: los estudiantes ingresan a las universidades con diferentes expectativas, las cuales influyen en sus actitudes y éstas a su vez determinan en buena medida su interés por el estudio y su consecuente aprendizaje; por otro lado, que hay tres grupos de personas que pueden evaluar este aprendizaje que son el profesor, los estudiantes y otros expertos implicados en el proceso educativo; y que existen dos criterios de calidad generalmente aceptados. El primero de ellos se refiere y tiene su origen en la cantidad y/o calidad del aprendizaje logrado por los alumnos y el segundo, surge de las opiniones de las partes involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El modelo elaborado contra el cual se comparó la ejecución de los diferentes profesores, se conformó por 40 ítemes y tuvo como base las expresiones de los alumnos que finalizaban su primer año de universidad.

En la semana de inscripciones del año siguiente, todos los alumnos de segundo grado respondieron los 40 ítemes que se escalaron del 1 al 9, donde 1 era "muy importante" o "típico" y 9, lo contrario. La elección debería hacerse de acuerdo a su experiencia, a sus actitudes y a sus percepciones.

Al practicar análisis factorial a los datos, surgieron tres factores. De los dos más importantes, se infirió que todos los estudiantes reconocen dos modelos generales de buena enseñanza, uno centrado en el maestro y otro centrado en el alumno. Sin embargo, el grado que cursan los alumnos influye en las expectativas con respecto al ambiente, lo cual aunado a la estructura de la disciplina lleva a la generación de diferentes modelos para diferentes disciplinas, es decir, los estudiantes de leyes

tuvieron su propio modelo de buena enseñanza, los de artes, el suyo propio y así, los de ciencias naturales y los de ciencias sociales. Por esta razón, las diferencias significativas se encontraron entre los grupos de estudiantes de diferentes disciplinas y con respecto a experiencias de enseñanza específicas.

Un tercer estudio en el que los protagonistas fueron los estudiantes es el reportado por Menges y Kulieke (1984), quienes evaluaron la satisfacción de los mismos a través de incidentes escolares que los habían impactado favorable o desfavorablemente. Estos investigadores emprendieron el estudio al encontrar una discrepancia entre los resultados positivos en las evaluaciones oficiales, de fin de cursos y en diagnósticos más amplios, de calidad de la instrucción y las observaciones informales de pasividad, falta de atención y concentración en los estudiantes.

Algunas de las explicaciones que suponen que subyacen a esta contradicción es que los alumnos perciben la experiencia escolar sólo como un medio para alcanzar metas económicas a largo plazo y su conducta se encamina a evitar lo negativo, más que a alcanzar logros en el aprendizaje. Y apuntan como prueba de esto los puntajes en ascenso que reciben los reactivos referentes a las razones para asistir a la escuela que hablan del desahogo financiero, en contraste con los puntajes en descenso de reactivos relacionados con el desarrollo de una filosofía de la vida. Otra de las supuestas causas de la discrepancia es la posibilidad de que las evaluaciones limiten las respuestas de los estudiantes. Y este fue el motivo por el cual se eligió el método del incidente crítico para explorar la satisfacción y la insatisfacción de los estudiantes. Al utilizar esta técnica se trabajó directamente con los estudiantes, solicitándoles la descripción de incidentes especialmente significativos para ellos, ocurridos en el salón de clases, con base en preguntas abiertas. La significación de los incidentes debería haber estado marcada por la satisfacción o insatisfacción producida en los alumnos y debería, además, reconocerse el personaje central, que podía haber sido el profesor o los alumnos.

En el estudio participó una muestra de conveniencia formada por 58 alumnos. Después de la entrevista en la que rememoraron un incidente satisfactorio y uno insatisfactorio, los mismos entrevistadores analizaron los relatos con base en una serie de preguntas, entre otras cosas para identificar el elemento crítico que definía al incidente como satisfactorio o insatisfactorio. De este análisis surgió un esquema de clasificación de elementos críticos formado por cinco categorías que fueron

afecto del profesor, tarea del profesor, proceso del estudio, logro del estudiante y evaluación del estudiante.

Algunos datos relevantes encontrados en este estudio son que la mayoría de los incidentes tenía como figura principal al profesor y como elemento crítico, el afecto. Tales datos sugieren que los estudiantes tienen expectativas afectivas claras en relación con el profesor y que su cumplimiento influye en la satisfacción que experimentan. Por otro lado, se concluye que la satisfacción aparece bajo circunstancias muy diversas, pero la probabilidad de que aparezca es mayor en circunstancias relacionadas consistentemente y hasta cierto punto predecibles: los profesores que envían más mensajes consistentes y se conducen de acuerdo con esos mensajes, producen mayor satisfacción en los alumnos; y su insatisfacción puede explicarse en gran parte por el no cumplimiento de las expectativas de consistencia entre las circunstancias.

Más estrechamente vinculado con el presente estudio, está el trabajo llevado a cabo en México por Torres Cruz (1988), quien realizó una investigación descriptiva por encuestas para determinar la insatisfacción del estudiante de octavo semestre de la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su autora trabaja con la insatisfacción definiéndola como el resultado de la no concordancia entre las expectativas iniciales o curriculum pensado y la realidad confrontada o curriculum vivido. El instrumento usado para la recolección de datos fue un cuestionario de 47 preguntas aplicado a 69 alumnos de octavo semestre.

Algunos resultados sobresalientes de este trabajo son los siguientes: 73.9% ingresaron a la carrera por el interés de las materias en el plan de estudios y 26.1% esperaba buenos contenidos en las asignaturas. En la confrontación con la realidad, en el octavo semestre, se encontró que sólo el 18% considera factible aplicar favorablemente sus conocimientos; el 15.9% considera que ha aprendido, pero no como lo esperaba; y el 10.1% considera que obtuvo una mala preparación. En general, para el 23.2% la carrera fue lo que esperaba; no así para el 30.4%; y para el 42% sólo parcialmente correspondió a lo que esperaba.

La autora concluye, así, que la insatisfacción se demuestra por la cifra de un 43.5% que está arrepentido de haber cursado la carrera porque ésta no ha respondido a sus expectativas. Cabe señalar que el 75.4% de los alumnos sí conocían la información

oficial acerca de la carrera, la cual no correspondía a lo experimentado en el curso de ella.

La principal causa de insatisfacción que la autora pudo identificar es la falta de motivación provocada en los alumnos por: la no preparación de las clases por parte de los profesores y su ausentismo; decepción por los contenidos aprendidos en las asignaturas, los cuales no corresponden a los ofrecidos en el plan de estudios, la forma tradicional de adquisición de los conocimientos y la casi nula aplicación de los mismos.

Otro estudio realizado en México es el de Korkowski (1975), quien exploró las expectativas de los alumnos de la Facultad de Psicología a partir de la aplicación de un cuestionario de 36 preguntas aplicado a una muestra de 349 estudiantes de todos los semestres. De los datos que obtuvo, la autora concluyó que la información u orientación sobre la carrera, obtenidas por los estudiantes antes de ingresar a ella, son decisivas en la formación de expectativas iniciales; que los estudiantes que obtuvieron poca información sobre la psicología en la enseñanza media expresaron expectativas humanísticas y científico-humanísticas en su elección de carrera; y que el cambio de expectativas humanísticas o combinadas al inicio, hacia expectativas científicas al momento de elegir el área habla de que la Facultad cumplió, y esto valdría aún en nuestros días por regir el mismo plan de estudios, su propósito de formar psicólogos científicos. En este cambio, dice la autora, parece jugar un papel importante el contacto con los profesores, a pesar de que, según ella, son pocos los que, explícitamente, se supone, los orientan.

Realmente son escasas las investigaciones que toman a los beneficiarios de la educación como informadores del estado de las instituciones educativas. En este estudio se les considera sujetos que aportan datos apegados a la realidad por su papel de consumidores directos de los servicios del establecimiento. Además se supone que la comunicación de ellos hacia la Facultad es absolutamente desinteresada y tal vez por eso, más objetiva.

Capítulo 2
Metodología

Metodología.

Problema

Las expectativas de los estudiantes se generan con base en la información oficial y su satisfacción académica surge de la participación en las actividades curriculares y cocurriculares. Los alumnos, como consumidores de los servicios de una institución educativa, son un buen indicador para evaluar la calidad de la atención que se les brinda, lo cual se podría pensar, redundante en las calificaciones que obtienen, en forma positiva o negativa. Las correlaciones entre estas tres variables podrían informar a la institución educativa acerca de la manera en que sus beneficiarios la perciben y funcionar como retroalimentación para la modificación posterior.

La evaluación de la satisfacción académica y de las expectativas de los alumnos en México se reduce a unas cuantas investigaciones (Torres Cruz, 1988; Korkowski, 1975). Este estudio tiene como propósito evaluar las expectativas y la satisfacción académica de los alumnos de la Facultad de Psicología y su relación con el rendimiento académico, y proponer los procedimientos para hacer de este tipo de evaluación un proceso constante soportado institucionalmente.

Esto significa que la facultad podría realizar evaluaciones institucionales de la calidad de sus servicios en los periodos que lo deseara con instrumentos validos y confiables. Para cumplir este propósito fue necesario alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivos

I. Fase Piloto

1. Construir los instrumentos adecuados para la evaluación de las expectativas y de la satisfacción académica de los alumnos.
2. Determinar las medias de las expectativas y la satisfacción de los alumnos de la Facultad en relación al semestre que cursan.

3. Determinar la correlación que guarda el promedio anual de calificaciones con las expectativas y la satisfacción académica.
4. Análisis de las respuestas a las preguntas abiertas paralelas a la escala de satisfacción.

II. Fase formal

5. Determinación de las propiedades psicométricas de los instrumentos en su versión definitiva.
6. Determinar la correlación que guarda el promedio anual de calificaciones con las expectativas y la satisfacción académica.
7. Analizar las causas de insatisfacción académica por asignatura en los alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica y en los alumnos de población normal.
8. Analizar los intereses ocupacionales de los alumnos por área en relación al semestre que cursan.
9. Comparar las expectativas, la satisfacción y el rendimiento académico de los alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica con los alumnos de población normal.
10. Comparar las expectativas, la satisfacción y el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron a la Facultad al elegirla como primera opción de carrera con los que la escogieron como segunda opción.
11. Comparación de las expectativas preingreso de los alumnos de primer semestre (sin conocimiento curricular previo) con las expectativas postingreso de los alumnos también de primer semestre (con conocimiento curricular)

Tipo de Investigación

Se trata de una investigación que concierne a dos tipos: De proceso metodológico (Kerlinger, 1985) en cuanto a la creación, confiabilización y validación de los instrumentos de medición para las expectativas y la satisfacción académica; y descriptiva, comparativa y no experimental en lo que concierne a identificar las posibles relaciones entre las variables estudiadas en una muestra de conveniencia (Zinser, 1987).

Variables

- Expectativas.
- Satisfacción académica.
- Rendimiento académico.
- Semestre.
 - 1er. semestre.
 - 3er. semestre.
 - 5to. semestre.
- Intereses ocupacionales por área.
 - Educativa.
 - Social.
 - Clínica.
 - Del trabajo.
 - Experimental.
- Tipo de población según el programa académico.
 - Normal.
 - Alta exigencia académica.
- Opción de ingreso a la Facultad.
 - Primera opción.
 - Segunda opción.
- Causas de insatisfacción por asignatura.

Instrumentos.

- A. Para la medición de la variable **expectativas** se elaboraron originalmente dos escalas diferentes: una para aplicarse a los alumnos de primer semestre y otra más para aplicarse a los de tercer semestre. Los dos instrumentos eran esencialmente iguales, solamente varió la temporalidad en el enunciado de las preguntas, dado que se dirigían a sujetos con estancias más o menos prolongadas en la Facultad. Además, estaban integrados por 21 ítemes que formaban la escala propiamente dicha, acompañados de 3 más que evaluaban a nivel de encuesta aspectos de carácter cualitativo. Los datos de la primera aplicación sirvieron para realizar el análisis psicométrico de ambos instrumentos.

Con base en los resultados del análisis psicométrico se llevaron a cabo las correcciones pertinentes que dieron como resultado una versión única (Anexo I), la cual se aplicó en la segunda y tercera ocasión. Esta nueva versión quedó constituida por 22 ítemes que forman la escala, otros 9 ítemes que evalúan los intereses ocupacionales por área y un último que cuestiona acerca de la opción de ingreso.

Los ítemes que forman la escala tratan de evaluar las expectativas desde la primera decisión de ingreso a la carrera, hasta las expectativas de ejercicio profesional que abrigan para después del período de preparación en el que están comprometidos, pasando por asuntos relacionados con la formación académica que recibirán y las cargas de trabajo que ésta supone, la seguridad que los conocimientos obtenidos les pueden llevar a adquirir, el valor que a su persona añaden los conocimientos y habilidades que aprenderán, la calidad y actualidad de la enseñanza recibida de los maestros, el apego de éstos a los programas de estudio, y el trato dado a los alumnos, entre otros más. Estas preguntas pudieron responderse eligiendo una de cuatro opciones graduadas. Las modificaciones a las escalas originales estuvieron relacionadas con el número de opciones, las cuales se aumentaron con la finalidad de controlar el sesgo, aumentar la varianza y como consecuencia mejorar la distribución. También se mejoró la redacción tanto de los enunciados como de las opciones y se homogeneizó su presentación.

- B.** Para la evaluación de la satisfacción académica se construyó un instrumento compuesto por 21 ítems formando escala y 21 preguntas paralelas de respuesta abierta. Ambos tipos de pregunta tratan de explorar el sentir de los alumnos en relación con situaciones tales como la organización general de la Facultad, la preparación de los profesores y la dinámica que imprimen a sus clases, así como el trato que en ellas reciben como estudiantes, los conocimientos teóricos y prácticos que les llevarán a contar con una buena o deficiente preparación al terminar el ciclo, la concordancia de las actividades previstas para los laboratorios y las prácticas, con los contenidos de las clases teóricas, la bibliografía recomendada por los profesores y el apoyo que ofrecen el acervo y los servicios de la biblioteca para su consulta y estudio y las formas en que han sido evaluados por los profesores, entre otros aspectos.

Las preguntas que forman la escala permiten la anotación de la respuesta en cuatro grados. Las preguntas abiertas solicitan una respuesta puntual en cuanto a situaciones y nombres de materia; sin embargo, explícitamente se les pide a los alumnos que se abstengan de mencionar los nombres de los profesores involucrados.

Como resultado de la primera aplicación se modificó el formato de esta escala en forma similar a lo que se hizo con la escala de expectativas (Anexo II).

- C.** El rendimiento escolar fue evaluado a través del promedio anual de calificaciones de los alumnos, determinado por el total de las materias acreditadas en el semestre de aplicación. Estos promedios fueron proporcionados por la Secretaría de Servicios Escolares de la Facultad en los cuatro semestres lectivos que abarcó la investigación.
- D.** La evaluación de los intereses ocupacionales se integró, inicialmente, dentro de la escala de Expectativas en dos preguntas de cuatro y cinco opciones cada una. Al evaluar la forma en que los alumnos contestaron a estas preguntas en la primera aplicación se decidió obtener la misma información a través de nueve preguntas con dos opciones de respuesta cada una, afirmando o negando, en cuanto a sus expectativas de ejercicio profesional, esto es, cómo se ven ellos mismos en el futuro. Como psicólogos clínicos en su consultorio; educativos,

en alguna institución del mismo ramo; experimentales en algún laboratorio; del trabajo, en alguna empresa, etc.

Los instrumentos fueron contestados en formatos para calificación optoelectrónica. Para las respuestas abiertas de la escala de satisfacción se utilizó una hoja de respuestas especial (Anexo III).

- E. La opción de ingreso se indagó por medio de una pregunta específica integrada al cuestionario de expectativas.

Sujetos

Participaron en las diferentes etapas de esta investigación alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM, que aceptaron participar voluntariamente y cursaban los siguientes semestres:

SEMESTRE	GENERACIÓN	N
Primero	95-1	387
Primero	96-1	375
Primero	97-1	429
Tercero	94-1	290
Tercero	95-1	310
Quinto	94-1	363

Procedimiento

Las etapas que se siguieron en el presente estudio son las siguientes:

1. Elaboración de los instrumentos para medir:
 - Expectativas
 - Satisfacción académica
2. Aplicación piloto de los instrumentos en el semestre lectivo 95-1 para determinar sus propiedades psicométricas: análisis de los ítems, confiabilidad y validez de constructo.
3. Determinación de las propiedades psicométricas de la aplicación piloto:
 - Dificultad de los ítems.
 - Discriminación de los ítems.
 - Confiabilidad α de Cronbach.
 - Estructura factorial.
4. Análisis de las respuestas a las preguntas abiertas paralelas a la escala de satisfacción en la aplicación piloto.
5. Resultados preliminares de correlación entre expectativas, satisfacción académica y rendimiento académico. Cálculo de los parámetros estadísticos por semestre.
6. Aplicación de los instrumentos en el semestre lectivo 96-1 para establecer las correlaciones entre expectativas, satisfacción, rendimiento académico y para determinar las nuevas propiedades psicométricas.
7. Determinación de las propiedades psicométricas de los instrumentos en su segunda versión:
 - Dificultad de los ítems.
 - Discriminación de los ítems.
 - Confiabilidad α de Cronbach.
 - Estructura factorial.

8. Análisis de las respuestas a las preguntas abiertas paralelas a la escala de satisfacción en su segunda versión.
9. Análisis de los intereses ocupacionales por semestre y tipo de población.
10. Determinación de las correlaciones entre expectativas, satisfacción académica y rendimiento académico en la muestra total y por semestre.
Comparación de las expectativas por semestre y tipo de población.
Comparación de la satisfacción académica por semestre y tipo de población.
Comparación del rendimiento académico por semestre y tipo de población.
Comparación de las expectativas por semestre y opción de ingreso.
Comparación de la satisfacción académica por semestre y opción de ingreso.
Comparación del rendimiento académico por semestre y opción de ingreso.
11. Aplicación de la escala de expectativas a los alumnos de la generación 97-1, ingenuos, antes del inicio de clases formales en la facultad, para eliminar cualquier sesgo generado por su participación en las actividades curriculares.

Capítulo 3

Resultados

Resultados

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EN LA FASE PILOTO.

1.1 Expectativas primer semestre. 95-1

1.1.1 Muestra

Participaron en la investigación 387 alumnos de primer semestre, de los cuales 319 pertenecían al género femenino y 68 al género masculino. Para el análisis psicométrico se utilizaron sólo aquellas escalas que estaban completamente contestadas. Así, la muestra quedó reducida a 323 sujetos.

1.1.2 Discriminación de los ítems

Para evaluar la discriminación de los ítems se utilizó el procedimiento propuesto por de Johnson (Guilford 1954) a cada ítem. Tal procedimiento consiste en ordenar la muestra con respecto a la puntuación total de la escala; luego determinar los dos grupos extremos tomando como puntos de corte el percentil 27 y el percentil 73 respectivamente; por último contrastar las medias para cada ítem entre los dos grupos extremos con t de Student.. Este procedimiento determinó los ítems que presentaron la menor discriminación, que fueron:

7. Espero que las cargas de trabajo serán pesadas.
20. La teoría manejada en las diversas materias reflejará los intereses del profesor más que las indicaciones de los programas de estudio.
2. Al terminar la carrera pienso que estaré...

Los ítems que presentaron la mayor discriminación y por lo tanto representan el eje conceptual de la escala, son:

12. Las actividades prácticas y de laboratorio que realizaré en la escuela estarán relacionadas con el ejercicio profesional.
18. Yo espero que durante la enseñanza apliquen principios de psicología educacional.
16. Los conocimientos que adquiriré serán de lo más actualizado.

En la siguiente tabla se presentan las medias y varianzas de cada uno de los 21 ítems de la escala. Además se presentan las medias y varianzas de los grupos extremos de la población (27% superior y 27% inferior, según el criterio de Johnson) y el valor t de “student” para contrastar los grupos superior e inferior.

Expectativas Descriptores del Ítem	Muestra total (n=323)		Grupo superior 27% (n=87)		Grupo inferior 27%(n=87)		Criterio t student
	Media	Var	Media	Var	Media	Var	
Preparación terminal.	2.90	0.10	2.94	0.08	2.79	0.19	2.71
Seguridad con el conocimiento	2.95	0.05	3.00	0.00	2.84	0.14	4.08
Habilidades suficientes	2.82	0.16	2.97	0.03	2.60	0.26	6.29
Carga del trabajo escolar	2.18	0.33	2.25	0.37	2.07	0.32	2.06
Dificultad de las materias	1.97	0.33	2.21	0.39	1.90	0.23	3.66
Apoyo práctica-teoría	2.82	0.19	2.98	0.02	2.56	0.36	6.23
Maestros c/dominio en materias	2.76	0.29	2.98	0.02	2.37	0.53	7.63
Relación actividades-psicología	2.63	0.27	2.90	0.09	2.31	0.31	8.65
Relación prácticas-ejercicio	2.55	0.33	2.93	0.06	2.15	0.36	11.23
Profesores cercanos	2.69	0.28	2.91	0.11	2.45	0.36	6.26
Conocimiento suficiente p/ejercer	2.66	0.28	2.87	0.16	2.36	0.37	6.66
Práctica institucional adecuada	2.81	0.19	2.94	0.08	2.61	0.33	4.87
Conocimiento actualizado	2.40	0.32	2.75	0.21	2.03	0.26	9.64
Teoría necesaria para prácticas	2.66	0.27	2.91	0.08	2.33	0.36	8.04
Aplicación principios educativos	2.36	0.38	2.74	0.19	1.92	0.35	10.32
Seriación de materias	2.10	0.58	2.36	0.57	1.89	0.49	4.25
Teoría-intereses del profesor	1.97	0.40	2.08	0.46	1.83	0.35	2.61
Evaluación hacia la comprensión	2.68	0.39	2.97	0.03	2.31	0.58	7.79
Organización hacia motivación	2.63	0.34	2.91	0.11	2.29	0.50	7.41
Instalaciones adecuadas	2.15	0.41	2.49	0.41	1.86	0.37	6.66
Biblioteca adecuada	2.70	0.28	2.93	0.06	2.38	0.49	6.92

1.1.3 Confiabilidad

La confiabilidad α de Cronbach alcanzada fue de 0.6895. Este valor de confiabilidad se puede considerar como bueno para una escala de este tipo.

1.1.4 Análisis factorial

Se calculó el análisis factorial por el método de **componentes principales sin rotación**. A continuación se presentan los dos primeros factores que explican en conjunto el 23.87% de la varianza total.

Descriptor del Ítem	FACTOR I	FACTOR II
Preparación terminal.	0.33	-0.54
Seguridad con el conocimiento	0.36	-0.54
Habilidades suficientes	0.51	-0.45
Carga del trabajo escolar	0.04	0.05
Dificultad de las materias	0.15	0.22
Apoyo práctica-teoría	0.44	-0.40
Maestros c/dominio en materias	0.56	0.21
Relación actividades-psicología	0.54	0.14
Relación prácticas-ejercicio	0.47	0.23
Profesores cercanos	0.29	0.25
Conocimiento suficiente p/ejercer	0.50	0.07
Práctica institucional adecuada	0.29	0.13
Conocimiento actualizado	0.56	0.08
Teoría necesaria para prácticas	0.54	0.15
Aplicación principios educativos	0.50	0.16
Seriación de materias	0.19	-0.34
Teoría-intereses del profesor	0.01	0.27
Evaluación hacia la comprensión	0.36	0.15
Organización hacia motivación	0.46	0.12
Instalaciones adecuadas	0.34	0.18
Biblioteca adecuada	0.43	-0.02
Varianza Explicada	16.69	7.18
Varianza explicada acumulada	16.69	23.87

El criterio de Armor (Morales, 1984) para unidimensionalidad establece la relación existente entre el primer factor, calculado por el método de componentes principales sin rotación, con la confiabilidad α de Cronbach. Esta relación se expresa como una proporción de la varianza total explicada. Cuando la proporción de varianza según el

criterio de Armor es menor que la varianza explicada por el primer factor, la escala se considera unidimensional. La fórmula para aplicar el criterio es:

$$p = \frac{1}{k - (k - 1)\alpha}$$

donde k = número de ítems.
 α = coeficiente de Cronbach.

En este caso el criterio de Armor indica que la varianza mínima explicada por el primer factor debe ser 13.87%, por lo que esta escala, al acumular el 16.69% en el primer factor, se considera como unidimensional.

La estructura factorial obtenida corrobora que los ítems deficientes en la escala son:

- 7 Espero que las cargas de trabajo serán pesadas.
- 20 La teoría manejada en las diversas materias reflejará los intereses del profesor más que las indicaciones de los programas de estudio.

1.1.5 Medidas Estadísticas

Los puntajes obtenidos en la muestra presentan una distribución normal sesgada con los siguientes parámetros estadísticos:

Media	53.384
Desviación estándar	4.246
Mediana	54.000
Sesgo	-0.744

1.2 Expectativas tercer semestre. 94-1

1.2.1 Muestra

Participaron en la investigación 290 alumnos de tercer semestre de los cuales 243 pertenecían al género femenino y 46 al género masculino. Para el análisis psicométrico se utilizaron sólo aquellas escalas que estaban completamente contestadas y así la muestra quedó reducida a 256 sujetos.

1.2.2 Dificultad y discriminación de los ítems.

Aplicando el procedimiento de Johnson a cada ítem se determinó que los ítems que presentaron la menor discriminación fueron:

7. Espero que las cargas de trabajo serán pesadas.
20. La teoría manejada en las diversas materias reflejará los intereses del profesor más que las indicaciones de los programas de estudio.

Los ítems que presentan la mayor discriminación y por lo tanto representan el eje conceptual de la escala, son:

16. Los conocimientos que adquiriré serán de lo más actualizado.
19. La seriación de las próximas materias será adecuada en la mayoría de las materias.
11. Las actividades y ejercicios que he realizado en el salón de clases me ayudarán a practicar la psicología.

En la siguiente tabla se presentan las medias y varianzas de cada uno de los 21 ítems de la escala. Además se presentan las medias y varianzas de los grupos extremos de la población (27% superior y 27% inferior, según el criterio de Johnson) y el valor t de “student” para contrastar los grupos superior e inferior

Expectativas Descriptores del ítem	Muestra total (n=256)		Grupo superior 27% (n=69)		Grupo inferior 27%(n=69)		Criterio t student
	Media	Var	Media	Var	Media	Var	
Preparación terminal.	2.86	0.12	3.00	0.00	2.65	0.23	6.06
Seguridad con el conocimiento	2.70	0.24	2.94	0.05	2.36	0.32	7.88
Habilidades suficientes	2.76	0.20	2.96	0.04	2.48	0.31	6.72
Carga del trabajo escolar	2.31	0.39	2.43	0.36	2.20	0.39	2.21
Dificultad de las materias	2.25	0.38	2.46	0.36	2.06	0.32	4.08
Apoyo práctica-teoría	2.76	0.21	2.90	0.09	2.54	0.36	4.45
Maestros c/dominio en materias	2.84	0.15	2.96	0.04	2.64	0.29	4.60
Relación actividades-psicología	2.50	0.32	2.81	0.18	2.10	0.29	8.55
Relación prácticas-ejercicio	2.63	0.29	2.84	0.13	2.29	0.41	6.21
Profesores cercanos	2.68	0.24	2.90	0.09	2.41	0.30	6.55
Conocimiento suficiente p/ejercer	2.47	0.37	2.86	0.12	2.17	0.40	7.78
Práctica institucional adecuada	2.77	0.19	2.97	0.03	2.57	0.27	6.12
Conocimiento actualizado	2.40	0.26	2.78	0.17	2.12	0.16	9.63
Teoría necesaria para prácticas	2.71	0.24	2.90	0.09	2.48	0.37	5.16
Aplicación principios educativos	2.43	0.33	2.65	0.23	2.14	0.41	5.26
Seriación de materias	2.37	0.37	2.77	0.18	2.03	0.29	8.98
Teoría-intereses del profesor	2.13	0.51	2.35	0.55	1.99	0.51	2.93
Evaluación hacia la comprensión	2.75	0.23	2.91	0.08	2.48	0.39	5.24
Organización hacia motivación	2.74	0.23	2.94	0.05	2.54	0.39	5.03
Instalaciones adecuadas	2.05	0.39	2.45	0.31	1.68	0.33	7.98
Biblioteca adecuada	2.62	0.29	2.86	0.12	2.49	0.31	4.58

1.2.3 Confiabilidad

La confiabilidad α de Cronbach alcanzada fue de 0.7035. Este valor de confiabilidad se puede considerar como bueno para una escala de este tipo.

1.2.4 Análisis factorial

Se calculó el análisis factorial por el método de componentes principales. A continuación se presentan los dos primeros factores.

Descriptor del Ítem	FACTOR I	FACTOR II
Preparación terminal.	0.44	-0.64
Seguridad con el conocimiento	0.56	-0.47
Habilidades suficientes	0.51	-0.55
Carga del trabajo escolar	0.02	-0.21
Dificultad de las materias	0.17	-0.10
Apoyo práctica-teoría	0.46	-0.07
Maestros c/dominio en materias	0.51	-0.03
Relación actividades-psicología	0.59	-0.08
Relación prácticas-ejercicio	0.43	0.22
Profesores cercanos	0.44	0.13
Conocimiento suficiente p/ejercer	0.45	-0.04
Práctica institucional adecuada	0.42	0.25
Conocimiento actualizado	0.50	0.14
Teoría necesaria para prácticas	0.45	0.33
Aplicación principios educativos	0.24	0.29
Seriación de materias	0.43	0.19
Teoría-intereses del profesor	0.04	0.24
Evaluación hacia la comprensión	0.27	0.27
Organización hacia motivación	0.44	0.25
Instalaciones adecuadas	0.42	0.26
Biblioteca adecuada	0.23	0.13
Varianza Explicada	16.99	7.92
Varianza explicada acumulada	16.99	24.91

El criterio de Armor para unidimensionalidad indica que la varianza mínima explicada por el primer factor sea del 14.43%, por lo que esta escala, al acumular el 16.99% en el primer factor, se considera como unidimensional. Además se corrobora que los ítemes 7 y 20 podrían no pertenecer a la escala.

1.2.5 Medidas Estadísticas

Tamaño de muestra	256
Media	53.727
Desviación estándar	4.258
Mediana	54.000
Sesgo	-0.683

1.3 Satisfacción. Primer semestre 95-1 y tercer semestre 94-1.

1.3.1 Muestra

Esta escala está formada por 21 ítemes. Para el análisis psicométrico se utilizaron sólo aquellas escalas que estaban completamente contestadas y así la muestra quedó reducida a 444 sujetos, de los 677 que contestaron la escala.

1.3.2 Dificultad y discriminación de los ítemes

En la siguiente tabla se presentan las medias y varianzas de cada uno de los 21 ítemes de la escala. Además se presentan las medias y varianzas de los grupos extremos de la población (27% superior y 27% inferior, según el criterio de Johnson) y el valor t de “student” para contrastar los grupos superior e inferior.

Todos los ítemes presentan buena discriminación:

Los ítemes que presentan la mayor discriminación y por lo tanto representan el eje conceptual de la escala, son:

11. Las prácticas se relacionaban, de alguna manera, con el ejercicio profesional.
7. La preparación obtenida.
17. La correspondencia entre lo esperado y lo que ofrece la Facultad.

Satisfacción Académica Descriptores del Ítem	Muestra total (n=444)		Grupo superior 27% (n=119)		Grupo inferior 27%(n=119)		Criterio t student
	Media	Var	Media	Var	Media	Var	
Organización General	2.40	0.39	2.60	0.26	2.04	0.44	7.22
Preparación de los Profesores	2.32	0.59	2.66	0.41	1.91	0.44	8.97
Conocimientos Teóricos	2.48	0.42	2.86	0.21	2.13	0.39	10.24
Habilidades Prácticas	2.09	0.67	2.71	0.36	1.63	0.38	13.61
Prácticas de Laboratorio	2.22	0.64	2.80	0.19	1.75	0.59	12.92
Enfoque de los Profesores	2.42	0.51	2.81	0.22	1.85	0.36	13.64
Preparación Obtenida	2.52	0.37	2.97	0.03	2.03	0.35	16.41
Relación Programa-Clases	2.43	0.52	2.89	0.15	1.89	0.52	13.37
Apoyo Práctica-Teoría	2.29	0.59	2.84	0.20	1.86	0.49	12.87
Actividades Realizadas	2.38	0.52	2.87	0.16	1.79	0.38	16.01
Relación Practica-Profesión	2.25	0.55	2.72	0.32	1.84	0.45	19.95
Bibliografía del Curso	2.64	0.39	2.97	0.03	2.10	0.56	12.25
Dinámica de la Clase Teórica	2.42	0.41	2.82	0.17	2.02	0.37	11.88
Continuidad Semestral	2.41	0.55	2.82	0.27	1.88	0.51	11.55
Planeación de Clases	2.57	0.39	2.88	0.15	2.13	0.42	10.77
Trato Profesor-Alumno	2.59	0.49	2.94	0.09	2.07	0.65	11.08
Cumplimiento de la Facultad	2.55	0.42	2.97	0.03	2.01	0.43	15.39
Apoyo de la Biblioteca	2.50	0.44	2.85	0.15	2.14	0.54	9.28
Apoyo Teoría-Practica	2.53	0.43	2.96	0.04	2.03	0.47	14.12
Calificación Teórica	2.45	0.45	2.85	0.16	1.95	0.43	12.70
Calificación Prácticas	2.55	0.46	2.84	0.20	2.09	0.57	9.28

1.3.3 Confiabilidad

La confiabilidad α de Cronbach alcanzada fue de 0.8535. Este valor de confiabilidad se puede considerar como muy bueno para una escala de este tipo.

1.3.4 Análisis factorial

Se calculó el análisis factorial por el método de componentes principales. A continuación se presentan los dos primeros factores.

Descriptor del ítem	FACTOR I	FACTOR II
Organización General	0.34	-0.07
Preparación de los Profesores	0.36	0.29
Conocimientos Teóricos	0.42	-0.02
Habilidades Practicas	0.45	-0.15
Practicas de Laboratorio	0.53	-0.50
Enfoque de los Profesores	0.55	0.30
Preparación Obtenida	0.64	-0.08
Relación Programa-Clases	0.52	0.32
Apoyo Practica-Teoría	0.53	-0.54
Actividades Realizadas	0.61	-0.01
Relación Practica-Profesión	0.50	-0.50
Bibliografía del Curso	0.55	0.38
Dinámica de la Clase Teórica	0.52	-0.16
Continuidad Semestral	0.52	0.36
Planeación de Clases	0.53	-0.14
Trato Profesor-Alumno	0.48	0.48
Cumplimiento de la Facultad	0.62	-0.09
Apoyo de la Biblioteca	0.38	0.36
Apoyo Teoría-Práctica	0.59	-0.36
Calificación Teórica	0.53	0.42
Calificación Prácticas	0.45	-0.09
Varianza Explicada	26.23	10.01
Varianza explicada acumulada	26.23	36.24

El criterio de Armor para unidimensionalidad indica que la varianza mínima explicada por el primer factor sea del 25.45%, por lo que esta escala, al acumular el 26.23% en el primer factor, se considera como unidimensional.

1.3.5 Medidas Estadísticas

Media	50.993
Desviación estándar	7.403
Mediana	52.000
Sesgo	-0.401

2. **MEDIAS DE LAS EXPECTATIVAS Y SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN RELACIÓN AL SEMESTRE.**

Las medias de los puntajes de los estudiantes en sus expectativas y su satisfacción académica son las siguientes:

	Primer Semestre	Tercer Semestre
Expectativas	53.65	53.85
Satisfacción	52.08	50.40

Estas medias presentan poca diferencia entre semestres, pero debe considerarse que en el caso de las expectativas los instrumentos son diferentes y no es posible inferir acerca de su paralelismo.

3. **Correlaciones entre Expectativas Satisfacción y Calificaciones.**

Las correlaciones entre las expectativas y la satisfacción académica en ambos semestres, fueron las siguientes:

PRIMER SEMESTRE

$r= 0.432$ $n=170$

TERCER SEMESTRE

$r=0.409$ $n=230$

Como puede observarse ambas correlaciones resultaron positivas y moderadas y en su determinación sólo se consideraron aquellas escalas totalmente contestadas.

Las calificaciones de los alumnos fueron obtenidas por solicitud a la oficina universitaria responsable. La información recabada en el momento de la

investigación se refirió sólo a las calificaciones de 203 alumnos del tercer semestre. Obviamente, los alumnos del primer semestre no contaban con calificación alguna. Debido a que el objetivo principal de la fase piloto era evaluar los instrumentos no se hizo mayor hincapié en su obtención. A continuación se presentan las correlaciones de estas calificaciones con las expectativas y la satisfacción académica obtenidas:

VARIABLE	Expectativas	Satisfacción	Calificación
Expectativas			
Satisfacción	0.400		
Calificación	0.101	-0.021	

En la tabla se aprecia que la correlación de las variables en estudio con las calificaciones es muy baja.

La fase piloto además de servir para validar los instrumentos hizo evidentes algunos errores en la aplicación y en la forma de responder de los alumnos. Gran parte de la información perdida en esta fase piloto se debió a estas causas.

4. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS PARALELAS A LA ESCALA DE SATISFACCIÓN.

Se les solicitó a los alumnos que indicaran en qué aspectos de la Facultad y en qué materias específicamente no estaban satisfechos en relación a algunos indicadores. Tales indicadores son paralelos a cada ítem de la escala de satisfacción y aparecen a continuación:

➤ **En general:**

- La Organización de la Facultad

➤ **Para cada materia:**

- Preparación de los Profesores
- Conocimientos Teóricos
- Habilidades Prácticas
- Prácticas de Laboratorio
- Enfoque de los Profesores
- Preparación Obtenida
- Relación Programa-Clases
- Apoyo Practica-Teoría
- Actividades Realizadas
- Relación Practica-Profesión
- Bibliografía del Curso
- Dinámica de la Clase Teórica
- Continuidad Semestral
- Planeación de Clases
- Trato Profesor-Alumno
- Cumplimiento de la Facultad
- Apoyo de la Biblioteca
- Apoyo Teoría-Práctica
- Calificación Teórica
- Calificación Prácticas

Estos ítems abiertos fueron contestados por 677 alumnos. En el primer ítem, relacionado con la organización de la Facultad se obtuvieron 471 quejas, las cuales fueron agrupadas en cuatro categorías:

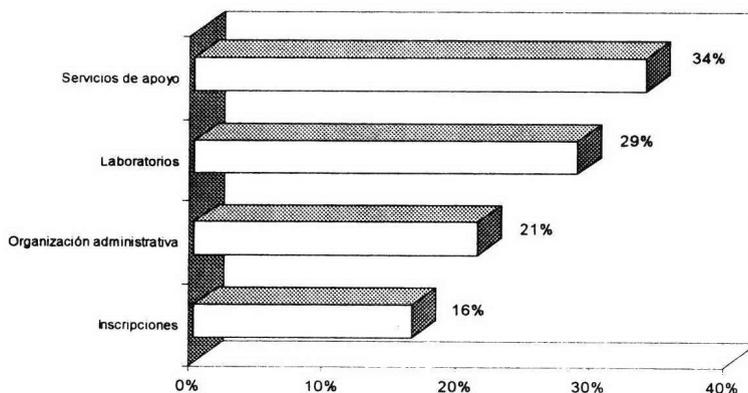
Organización administrativa incluye: servicios escolares, vigilancia y servicios médicos.

Servicios de apoyo incluye: biblioteca, fotocopias, computación, material y equipo audiovisual, teléfonos, mobiliario, sanitarios e instalaciones en general.

Laboratorios incluye: instalaciones, equipo, organización y horarios.

Inscripciones incluye: horarios de inscripción, reinscripción, cambios, inscripciones por bloque e inscripción negada a más de cinco materias.

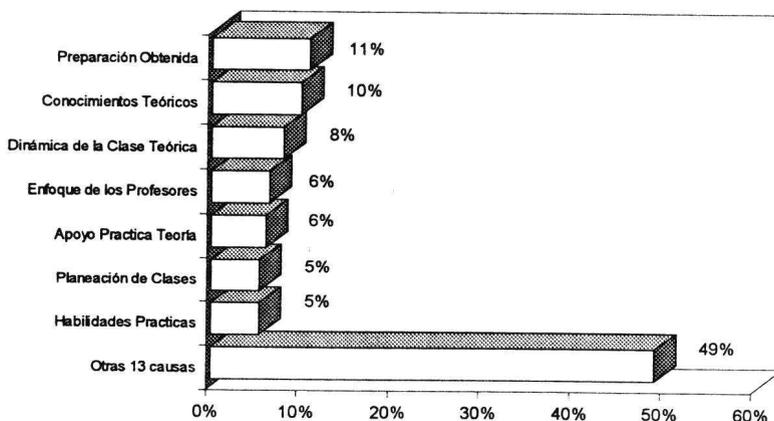
Aspectos de insatisfacción mencionados por los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Servicios de apoyo	159	33.8 %
Laboratorios	135	28.7 %
Organización administrativa	100	21.2 %
Inscripciones	77	16.3 %
TOTAL	471	100.0 %



Distribución de las principales causas de insatisfacción hacia la Facultad. Aplicación 95

Posteriormente se determinó la frecuencia de cada causa de insatisfacción para las materias cursadas por los alumnos durante el primer y segundo semestres. La siguiente tabla presenta tales frecuencias donde se observan las siete principales causas de insatisfacción que acumulan el 49 %.

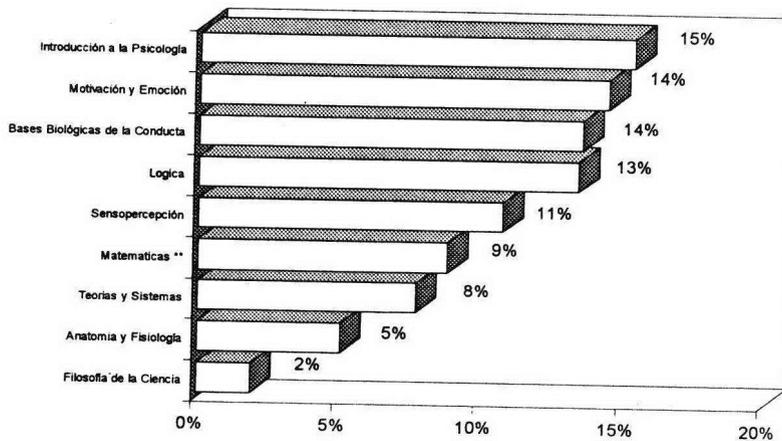
Causas de Insatisfacción en el Total de Asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Habilidades Prácticas	220	5.2
Planeación de Clases	220	5.2
Apoyo Práctica-Teoría	250	6.0
Enfoque de los Profesores	269	6.4
Dinámica de la Clase Teórica	332	7.9
Conocimientos Teóricos	412	9.8
Preparación Obtenida	449	10.7
Otras 13 causas	2047	48.7
TOTAL	4199	100.0



Distribución de las principales causas de insatisfacción relativas a las materias cursadas. Aplicación 95

En cuanto a las materias la frecuencia de causas de insatisfacción se presenta en la siguiente tabla y gráfica:

Causas de insatisfacción por Asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Introducción a la Psicología	644	15.3
Motivación y Emoción	608	14.5
Bases Biológicas de la Conducta	569	13.6
Lógica	564	13.4
Sensopercepción	453	10.8
Matemáticas (I y II)	743	8.8
Teorías y Sistemas	324	7.7
Anatomía y Fisiología	213	5.1
Filosofía de la Ciencia	81	1.9
TOTAL	4199	100.0



Distribución de las principales causas de insatisfacción por asignatura. Aplicación 95.

5. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EN SU VERSIÓN DEFINITIVA.

5.1 Expectativas primer semestre 96-1, tercer semestre 95-1 y quinto semestre 94-1.

5.1.1 Muestra

La escala modificada según los resultados encontrados en la primera aplicación se aplicó a 1048 sujetos. Para el análisis psicométrico se utilizaron sólo aquellas escalas que estaban completamente contestadas. Así, la muestra quedó reducida a 943 sujetos.

5.1.2 Dificultad y discriminación de los ítems.

En la siguiente tabla se presenta ítem por ítem la comparación del 27% de la muestra con los puntajes totales más altos, con el 27% con los puntajes totales más bajos.

Expectativas Descriptor del Ítem	Muestra total (n=943)		Grupo superior 27% (n=255)		Grupo inferior 27%(n=255)		Criterio t student
	Media	Var	Media	Var	Media	Var	
Preparación terminal.	3.43	0.36	3.76	0.19	3.09	0.40	13.94
Seguridad con el conocimiento	3.69	0.24	3.92	0.08	3.44	0.31	12.15
Habilidades suficientes	3.40	0.29	3.72	0.21	3.15	0.27	13.32
Carga del trabajo escolar	2.54	0.77	2.86	0.84	2.33	0.59	7.11
Dificultad de las materias	2.53	0.64	2.83	0.72	2.38	0.44	6.66
Apoyo práctica-teoría	3.35	0.48	3.69	0.25	2.96	0.64	12.37
Maestros c/ dominio en materias	3.22	0.38	3.60	0.29	2.85	0.33	15.12
Relación actividades-psicología	3.01	0.54	3.47	0.39	2.58	0.51	15.02
Relación prácticas-ejercicio	2.92	0.61	3.42	0.39	2.44	0.56	16.02
Profesores cercanos	3.37	0.48	3.74	0.22	3.04	0.58	12.57
Conocimiento suficiente p/ejercer	3.32	0.61	3.69	0.36	2.89	0.72	12.41
Práctica institucional adecuada	3.51	0.40	3.85	0.13	3.09	0.53	14.95
Conocimiento actualizado	2.94	0.59	3.46	0.32	2.34	0.57	18.93
Teoría necesaria para prácticas	3.44	0.46	3.79	0.21	3.02	0.56	13.98
Aplicación principios educativos	2.94	0.65	3.36	0.38	2.47	0.75	13.35
Seriación de materias	2.73	0.99	3.19	0.77	2.19	0.92	12.25
Teoría-intereses del profesor	3.09	0.54	3.28	0.63	2.89	0.51	5.82
Teoría en acuerdo al programa	3.31	0.50	3.59	0.35	2.96	0.68	9.89
Evaluación hacia la comprensión	3.33	0.68	3.74	0.23	2.81	0.96	13.50
Organización hacia motivación	3.24	0.60	3.65	0.35	2.79	0.68	13.52
Instalaciones adecuadas	2.65	0.74	3.20	0.45	2.11	0.58	17.20
Biblioteca adecuada	3.13	0.70	3.50	0.44	2.72	0.86	11.05

Los ítemes que representan las expectativas más altas de los alumnos son el ítem 2 que se refiere a la seguridad que proporcionarán los conocimientos adquiridos; el

ítem 12 que se refiere a las habilidades que se esperan obtener en las instituciones que colaboran con la Facultad; El ítem 14, donde se espera que la teoría apoye adecuadamente para realizar las prácticas; el ítem 1, que se refiere a la preparación obtenida al terminar la carrera.

Los aspectos en los que los alumnos manifiestan menos expectativas son: el ítem 5 y el 4 que se refieren a la dificultad de los conocimientos y a la carga de trabajo académico; también presenta expectativas bajas el ítem 21 que se relaciona con la calidad de las instalaciones.

Los ítems que mejor discriminan a los alumnos con altas expectativas de los alumnos con bajas expectativas son: el ítem 13 que se refiere a lo actualizado de los conocimientos por obtener; el ítem 21 relacionado con la calidad de las instalaciones; el ítem 19 referido a la relación de las prácticas de laboratorio con el ejercicio profesional.

Los ítems con menor discriminación son: el 17 que se refiere a que los intereses del profesor se reflejen en sus clases y los ítems 5 y 4 que se refieren a la dificultad de los conocimientos y a la carga de trabajo académico.

5.1.3 Confiabilidad.

La confiabilidad α de Cronbach alcanzada es de 0.7775. Este valor de consistencia interna es mayor al alcanzado en la aplicación piloto del primer semestre y ligeramente inferior a la obtenida en la aplicación al tercer semestre, lo anterior indica una mayor estabilidad en la escala y, por lo tanto, que los cambios efectuados fueron adecuados.

5.1.4 Análisis factorial.

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación varimax presenta en esta aplicación una estructura más definida y explica el 33.4% de la varianza total en tres factores. El primer factor reúne 16 ítems, que explican el 15.9% de la varianza y se relaciona con las expectativas generales sobre la teoría y la práctica. El segundo factor reúne los ítems asociados a las expectativas de los estudiantes al terminar sus estudios de psicología y explica el 10.6% de la varianza.

Un tercer factor se refiere a la carga de trabajo y dificultad de las materias y explica el 6.9% de la varianza. Un ítem no presentó carga factorial significativa en ningún factor y es el que se refiere a los intereses del maestro.

Descriptor del ítem	Factor General	Expectativas Terminales	Carga y Dificultad del estudio
Preparación terminal.	0.13	-0.82	-0.03
Seguridad con el conocimiento	0.10	-0.77	0.00
Habilidades suficientes	0.11	-0.79	0.02
Carga del trabajo escolar	-0.01	0.06	0.81
Dificultad de las materias	-0.02	-0.04	0.81
Apoyo práctica-teoría	0.46	-0.21	0.06
Maestros c/dominio en materias	0.49	-0.20	0.10
Relación actividades-psicología	0.39	-0.31	0.12
Relación prácticas-ejercicio	0.49	-0.27	0.08
Profesores cercanos	0.41	-0.11	0.22
Conocimiento suficiente p/ejercer	0.37	-0.25	0.04
Práctica institucional adecuada	0.55	-0.08	0.06
Conocimiento actualizado	0.60	-0.24	0.00
Teoría necesaria para prácticas	0.54	-0.10	-0.04
Aplicación principios educativos	0.50	0.03	0.05
Seriación de materias	0.34	-0.05	0.04
Teoría-intereses del profesor	0.21	0.03	-0.06
Teoría en acuerdo al programa	0.45	-0.03	-0.07
Evaluación hacia la comprensión	0.46	-0.07	0.03
Organización hacia motivación	0.48	-0.07	-0.07
Instalaciones adecuadas	0.42	-0.18	0.19
Biblioteca adecuada	0.34	-0.06	0.28
Varianza explicada	15.91	10.45	6.82
Varianza explicada acumulada	15.91	26.36	33.18

El criterio de Armor para unidimensionalidad indica que la varianza mínima explicada por el primer factor sea del 14.43%, por lo que esta escala, al acumular el 15.9% en el primer factor, se considera como unidimensional. Además se corrobora que el ítem 20 podría no pertenecer a la escala. No obstante, este ítem se mantiene en la escala debido a su contenido.

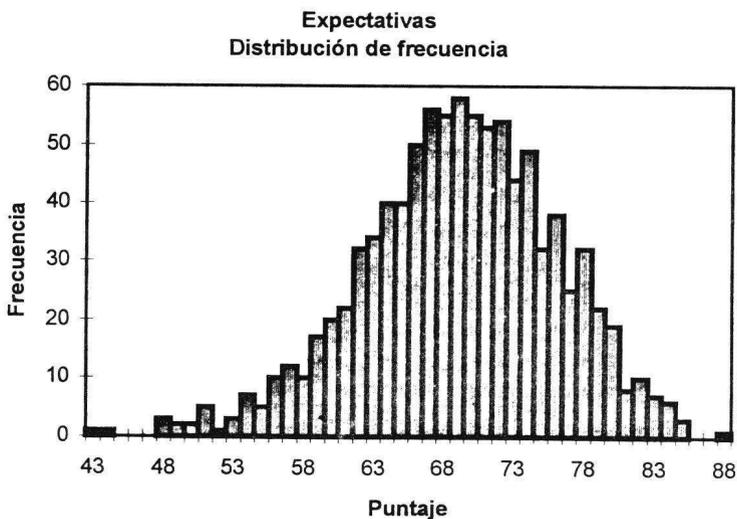
5.1.5 Medidas Estadísticas

Distribución de los puntajes

La muestra de 943 alumnos presenta los siguientes descriptores estadísticos:

Media	69.07
Mediana	69.00
Desviación estándar	6.91
Sesgo	-0.327

Dado que la diferencia entre media y mediana es muy pequeña se puede decir que la distribución se ajusta a una distribución normal.



5.2. Satisfacción primer semestre 96-1, tercer semestre 95-1 y quinto semestre 94-1.

5.2.1 Muestra

La escala modificada según los resultados encontrados en la primera aplicación se aplicó a 1048 sujetos. Para el análisis psicométrico se utilizaron sólo aquellas escalas que estaban completamente contestadas y así la muestra quedó reducida a 1014 sujetos.

5.2.2 Dificultad y discriminación de los ítems.

En la siguiente tabla se presenta ítem por ítem la comparación del 27% de la muestra con los puntajes totales más altos, con el 27% con los puntajes totales más bajos.

El ítem que representa la mayor satisfacción es el 16, que se refiere al trato maestro-alumno. El ítem con la menor satisfacción es el 5 y se refiere a las prácticas de laboratorio.

Se observa que todos los ítems discriminan bien a los sujetos con alta satisfacción, de los sujetos con baja satisfacción.

Ítem	Muestra total (n=943)		Grupo superior 27% (n=255)		Grupo inferior 27%(n=255)		Criterio t student
	Media	Varianza	Media	Varianza	Media	Varianza	
Organización General	3.00	0.49	3.39	0.33	2.63	0.50	13.78
Preparación de los Profesores	3.06	0.84	3.54	0.72	2.58	0.68	13.47
Conocimientos Teóricos	3.26	0.51	3.69	0.28	2.79	0.56	16.24
Habilidades Prácticas	2.75	1.03	3.56	0.58	2.03	0.65	22.67
Prácticas de Laboratorio	2.70	1.15	3.56	0.53	1.97	0.82	22.72
Enfoque de los Profesores	3.14	0.71	3.70	0.37	2.48	0.65	19.96
Preparación Obtenida	3.19	0.58	3.79	0.23	2.58	0.52	23.30
Relación Programa-Clases	3.32	0.67	3.88	0.11	2.64	0.77	21.83
Apoyo Práctica-Teoría	2.84	1.05	3.74	0.32	2.10	0.73	26.68
Actividades Realizadas	2.90	0.97	3.72	0.37	2.12	0.65	26.26
Relación Práctica-Profesión	2.82	1.04	3.64	0.49	2.13	0.77	22.25
Bibliografía del Curso	3.32	0.73	3.78	0.30	2.65	0.82	17.74
Dinámica de la Clase Teórica	3.06	0.72	3.58	0.42	2.48	0.69	17.15
Continuidad Semestral	3.17	0.99	3.67	0.66	2.45	0.91	16.18
Planeación de Clases	3.22	0.69	3.78	0.25	2.53	0.67	21.72
Trato Profesor-Alumno	3.44	0.67	3.88	0.15	2.88	0.94	15.86
Cumplimiento de la Facultad	3.28	0.64	3.81	0.23	2.66	0.62	20.59
Apoyo de la Biblioteca	3.17	0.73	3.63	0.35	2.71	0.82	14.08
Apoyo Teoría-Práctica	3.10	0.83	3.77	0.29	2.38	0.66	23.60
Calificación Teórica	3.17	0.77	3.70	0.39	2.55	0.74	17.90
Calificación Prácticas	3.16	0.87	3.77	0.29	2.42	0.83	20.98

5.2.3 Confiabilidad.

La confiabilidad α de Cronbach alcanzada es de 0.8912. Este valor de consistencia interna es mayor al alcanzado en la primera aplicación, por lo que los cambios efectuados fueron adecuados.

5.2.4 Análisis factorial.

La estructura factorial encontrada es la siguiente:

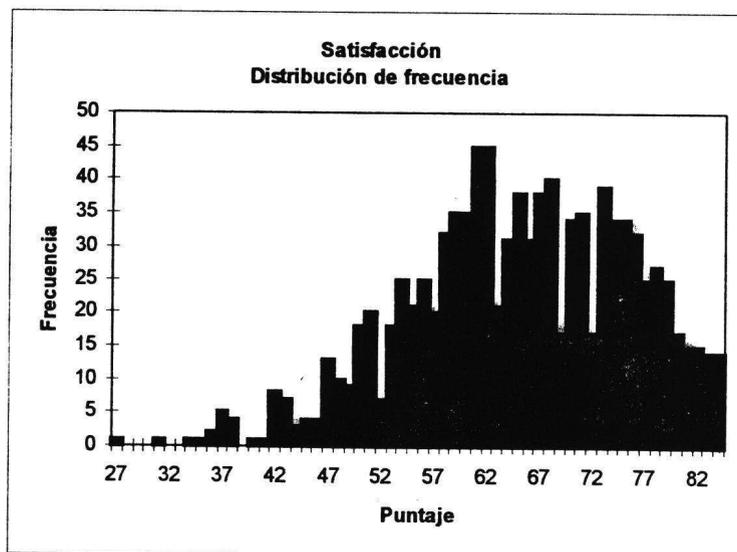
Descriptor del ítem	Aspectos Generales y Teoría	Prácticas y Laboratorios
Organización General	0.41	-0.19
Preparación de los Profesores	0.53	-0.01
Conocimientos Teóricos	0.54	-0.23
Habilidades Prácticas	0.24	-0.61
Prácticas de Laboratorio	0.11	-0.73
Enfoque de los Profesores	0.62	-0.20
Preparación Obtenida	0.59	-0.36
Relación Programa-Clases	0.61	-0.23
Apoyo Práctica-Teoría	0.16	-0.78
Actividades Realizadas	0.24	-0.70
Relación Práctica-Profesión	0.11	-0.74
Bibliografía del Curso	0.59	-0.14
Dinámica de la Clase Teórica	0.56	-0.19
Continuidad Semestral	0.45	-0.23
Planeación de Clases	0.62	-0.32
Trato Profesor-Alumno	0.58	-0.10
Cumplimiento de la Facultad	0.58	-0.29
Apoyo de la Biblioteca	0.42	-0.13
Apoyo Teoría-Práctica	0.34	-0.56
Calificación Teórica	0.62	-0.11
Calificación Prácticas	0.32	-0.53
Varianza explicada	22.6 %	18.0 %
Varianza explicada acumulada	22.6 %	40.6 %

Este análisis factorial calculado el método de componentes principales con rotación varimax presenta en esta aplicación una estructura más definida y explica el 33.4% de la varianza total en dos factores. El primer factor reúne 14 ítems, que explican el 22.6% de la varianza y se relaciona con la satisfacción en los aspectos generales de la facultad y con la formación teorica recibida. El segundo factor reúne los 7 ítems asociados a la satisfacción con las prácticas y laboratorios y explica el 18.8% de la varianza. El criterio de Armor para unidimensionalidad indica que la varianza mínima explicada por el primer factor sea del 25.45%, por lo que esta escala, al acumular el 22.6 % en el primer factor, se considera como unidimensional.

5.2.5 Medidas Estadísticas

Media	65.055
Desviación estándar	10.497
Mediana	70.00
Sesgo	0.381

Dado que la diferencia entre media y mediana es muy pequeña se puede decir que la distribución se ajusta a una distribución normal.



6. **CORRELACIONES ENTRE EXPECTATIVAS, SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA MUESTRA TOTAL Y POR SEMESTRE.**

Las correlaciones entre las variables en estudio se muestran en la siguiente tabla para la muestra total y subdividida por semestres.

Semestre		Expectativas	Satisfacción	Calificación
1°.	Expectativas	1		
3°.				
5°.				
Total				
1°.	Satisfacción	0.41 (n=295)	1	
3°.		0.49 (n=266)		
5°.		0.61 (n=315)		
Total		0.55 (N=897)		
1°.	Calificación	-0.11 (n=299)	-0.08 (n=304)	1
3°.		-0.04 (n=255)	-0.12 (n=279)	
5°.		-0.11 (n=267)	-0.01 (n=293)	
Total		-0.08 (N=821)	-0.07 (N=877)	

7. **ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS PARALELAS A LA ESCALA DE SATISFACCIÓN PRIMER SEMESTRE 96-1, TERCER SEMESTRE 95-1 Y QUINTO SEMESTRE 94-1.**

Las respuestas abiertas en esta segunda aplicación se categorizaron de la manera descrita en el punto No. 4 de este capítulo. En el primer ítem, relacionado con la organización de la Facultad se obtuvieron 462 quejas de los alumnos en el programa normal y 65 quejas de PAEA en un total de 1048 aplicaciones. La primera apreciación en esta segunda aplicación es la sustancial reducción de quejas; en la aplicación piloto se obtuvieron 0.69 quejas por alumno mientras que en esta aplicación fueron 0.50 quejas por alumno. Esta reducción podría atribuirse a que en el formato de la hoja de respuestas abiertas se incluyó la siguiente instrucción:

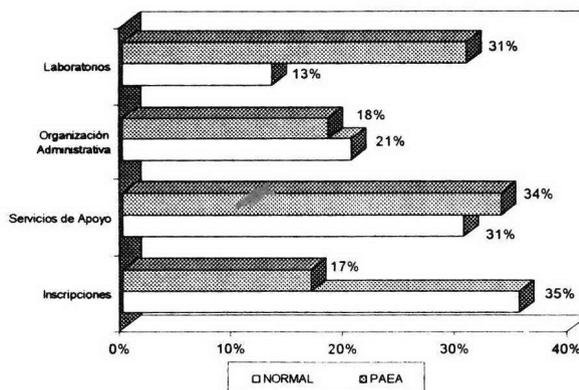
POR FAVOR RESPONDE A LAS PREGUNTAS ABIERTAS EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS. CONTESTA INDICANDO LOS NOMBRES DE LAS MATERIAS O LOS ASPECTOS EN QUE NO HAYAS QUEDADO SATISFECHO. NO CONTESTES CON LOS NOMBRES DE LOS MAESTROS O CON LAS RAZONES DE TU INSATISFACCIÓN.

La razón para incluir esta instrucción fue que en la primera aplicación los alumnos contestaron de manera no pertinente a cada pregunta, muchas veces en forma vaga, otras redundante y en general focalizada en el maestro. La instrucción influyó en todas las respuestas.

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias y sus porcentajes para la población normal y para los alumnos del PAEA.

Aspectos de insatisfacción mencionados por los alumnos	Población normal (n=945)		Programa de alta exigencia académica (n=103)	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Laboratorios	62	13.4 %	20	30.8 %
Organización administrativa	95	20.6 %	12	18.5 %
Servicios de apoyo	141	30.5 %	22	33.8 %
Inscripciones	164	35.5 %	11	16.9 %
TOTAL	462	100.0 %	65	100.0 %
Quejas por Alumno	0.488		0.631	

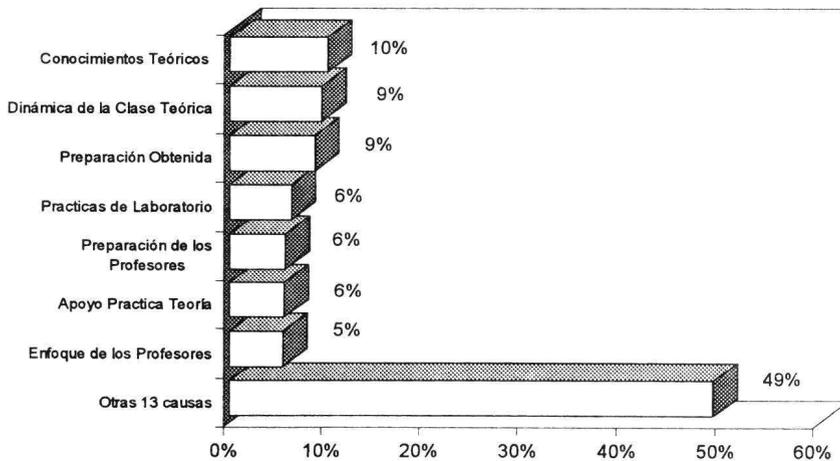
Como se observa en la tabla los alumnos del PAEA se quejan en mayor proporción precisamente en los aspectos en los que reciben atención privilegiada. en esos rubros. Por ejemplo, uso de laboratorios computarizados, préstamo de equipo audiovisual y pruebas psicológicas, además de asesoría personalizada. Por su parte los alumnos de población normal se quejan principalmente de las inscripciones, lo cual es explicable debido a que deben competir por los profesores más deseables, los cuales se adjudican al PAEA sin ningún trámite. Los resultados anteriores se muestran en la siguiente gráfica:



Distribución de las principales causas de insatisfacción relativas a la facultad. Aplicación 96

Posteriormente se determinó la frecuencia de cada causa de insatisfacción para las materias cursadas por los alumnos de población normal durante los primeros cuatro semestres. La siguiente tabla presenta tales frecuencias donde se observan las siete principales causas de insatisfacción que acumulan el 49.2 % de las quejas.

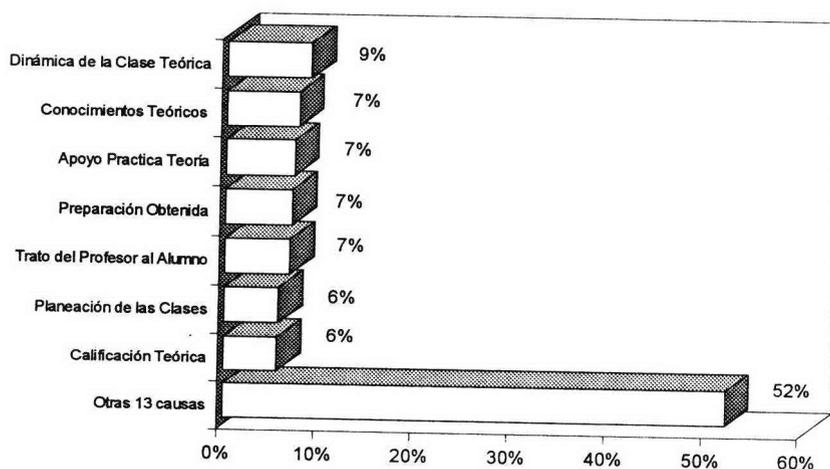
Causas de Insatisfacción en el Total de Asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Enfoque de los Profesores	323	5.4
Apoyo Practica Teoría	331	5.5
Preparación de los Profesores	336	5.6
Practicas de Laboratorio	376	6.3
Preparación Obtenida	515	8.6
Dinámica de la Clase Teórica	560	9.4
Conocimientos Teóricos	593	9.9
Otras 13 causas	2937	49.2
TOTAL	5971	100.0



Distribución de las principales causas de insatisfacción relativas a las materias cursadas. Aplicación 96. Población normal.

De la misma manera, los resultados para los alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica se presentan en la siguiente tabla:

Causas de Insatisfacción en el Total de Asignaturas	Frecuencia	Porcentaje
Calificación Teórica	72	5.5
Planeación de las Clases	74	5.7
Trato del Profesor al Alumno	88	6.7
Preparación Obtenida	91	7.0
Apoyo Practica Teoría	93	7.1
Conocimientos Teóricos	98	7.5
Dinámica de la Clase Teórica	113	8.6
Otras 13 causas	678	51.9
TOTAL	1307	100.0



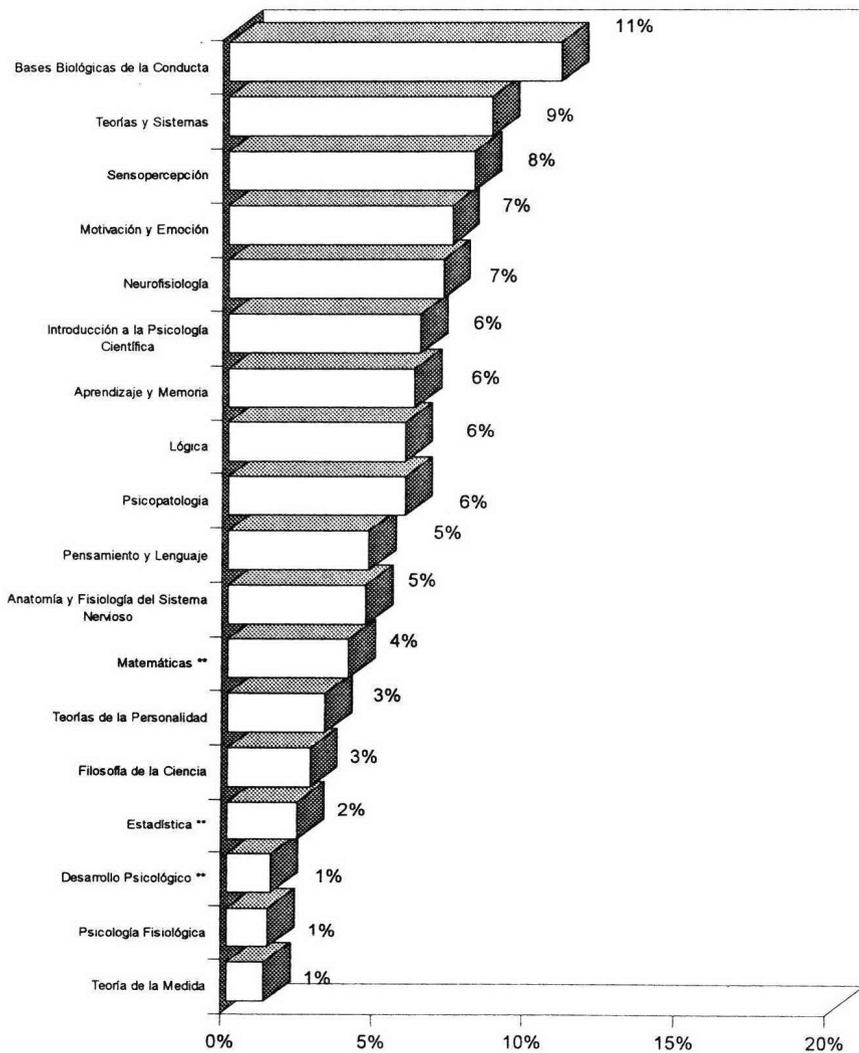
Distribución de las principales causas de insatisfacción relativas a las materias cursadas. Aplicación 96. Población PAEA.

Es notable la diferencia en quejas entre los dos tipos de población, normal y PAEA, en la primera se tuvieron 5971 quejas con base en 945 alumnos, lo que proporciona un tasa de 6.32 quejas per cápita; mientras que los alumnos del PAEA generaron 1307 quejas de una población de 103, lo que resulta en una tasa de 12.69 quejas por alumno.

En cuanto a las materias la frecuencia de causas de insatisfacción se presenta en la siguiente tabla y gráfica para la población normal.:

Causas de insatisfacción por Asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Bases Biológicas de la Conducta	658	11.0
Teorías y Sistemas	520	8.7
Sensopercepción	486	8.1
Motivación y Emoción	442	7.4
Neurofisiología	424	7.1
Introducción a la Psicología Científica	380	6.4
Aprendizaje y Memoria	367	6.1
Lógica	350	5.9
Psicopatología	350	5.9
Pensamiento y Lenguaje	278	4.7
Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso	272	4.6
Matemáticas **	477	4.0
Teorías de la Personalidad	193	3.2
Filosofía de la Ciencia	164	2.7
Estadística **	279	2.3
Desarrollo Psicológico **	176	1.5
Psicología Fisiológica	82	1.4
Teoría de la Medida	73	1.2
TOTAL	5971	100.0

**** Dos Cursos (I y II)**

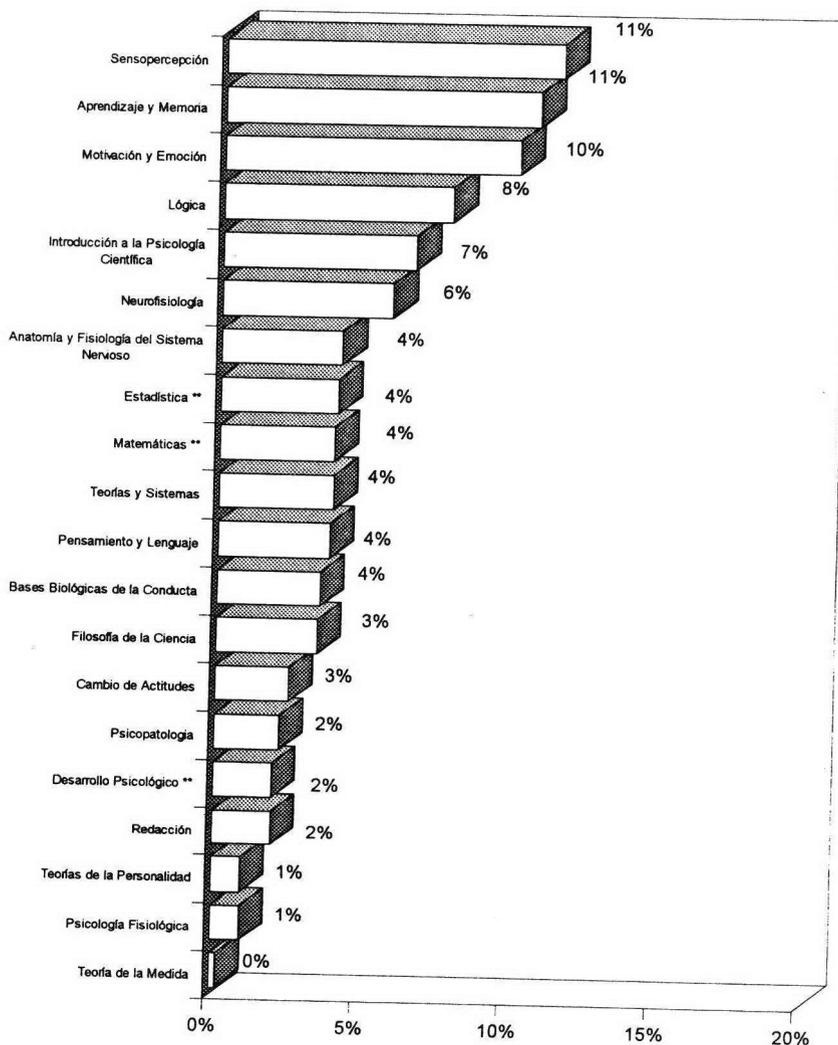


Distribución de las principales causas de insatisfacción por asignatura. Aplicación 96.

Población normal

La distribución de causas de insatisfacción de los alumnos del PAEA por asignatura aparecen en la siguiente tabla y gráfica.

Causas de insatisfacción por Asignatura	Frecuencia	Porcentaje
Sensopercepción	150	11.5
Aprendizaje y Memoria	140	10.7
Motivación y Emoción	131	10.0
Lógica	102	7.8
Introducción a la Psicología Científica	86	6.6
Neurofisiología	76	5.8
Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso	54	4.1
Estadística **	105	4.0
Matemáticas **	102	3.9
Teorías y Sistemas	51	3.9
Pensamiento y Lenguaje	50	3.8
Bases Biológicas de la Conducta	46	3.5
Filosofía de la Ciencia	45	3.4
Cambio de Actitudes	33	2.5
Psicopatología	29	2.2
Desarrollo Psicológico **	52	2.0
Redacción	26	2.0
Teorías de la Personalidad	13	1.0
Psicología Fisiológica	13	1.0
Teoría de la Medida	3	0.2
TOTAL	1307	90.1



**Distribución de las principales causas de insatisfacción por asignatura. Aplicación 96.
Población del PAEA**

8. INTERESES OCUPACIONALES POR ÁREA EN RELACIÓN AL SEMESTRE Y TIPO DE PROGRAMA.

Las preguntas sobre las preferencias ocupacionales precedentes a la escala de las expectativas se procesaron en dos formas diferentes debido a que la forma en que se exploró esta información permitía que un alumno pudiera expresar preferencia por varias áreas. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a los datos referidos tanto al número de alumnos como al número de menciones de las áreas. Como resultados importantes aparecen: primero, la preferencia por el área clínica es superior a las demás áreas y esta tendencia se mantiene a través de los semestres estudiados y en ambas poblaciones; segundo, el número promedio de las áreas preferidas por alumno presenta un aumento hacia el tercer semestre (desde 1.66 áreas per cápita a 1.76) y un decremento hacia el quinto semestre (de 1.76 áreas per cápita a 1.46). La siguiente tabla muestra los porcentajes de preferencia por un área referidos al tamaño de la muestra.

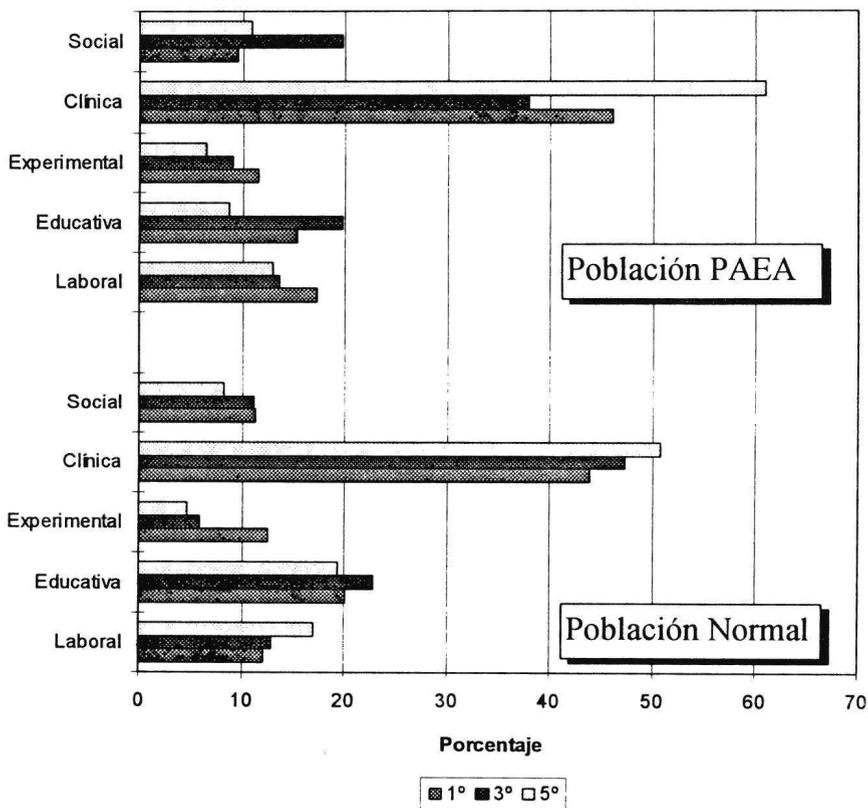
Población normal

Área preferida						
Semestre	Laboral	Educativa	Experimental	Clínica	Social	Total
1°	12.1	20.2	12.6	43.8	11.3	100.0
3°	12.8	22.8	5.8	47.4	11.1	100.0
5°	17.0	19.4	4.6	50.8	8.2	100.0

Población PAEA

Área preferida						
Semestre	Laboral	Educativa	Experimental	Clínica	Social	Total
1°	17.3	15.4	11.5	46.2	9.6	100.0
3°	13.6	19.7	9.1	37.9	19.7	100.0
5°	13.0	8.7	6.5	60.9	10.9	100.0

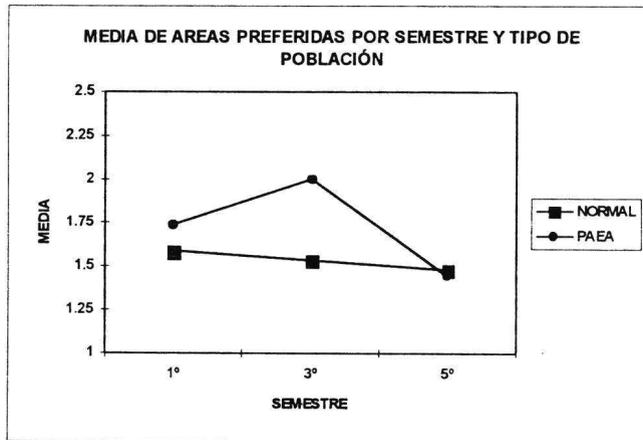
Preferencias de área por semestre y tipo de población



El número promedio de preferencias por un área mostró en un ANOVA factorial 3x2 diferencias significativas para el efecto principal por semestre [F(2,938)=4.70; p=0.009] y para el efecto principal por tipo de población [F(1,938)=5.38; p<0.021], la interacción semestre-población también resultó significativa [F(2,938)=3.21; p<0.041], las diferencias antes mencionadas se explican en razón de que los alumnos del PAEA en tercer semestre elevan significativamente el número de preferencias por área.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

Población	Semestre								
	1°			3°			5°		
	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
NORMAL	307	1.58	0.04	235	1.53	0.05	307	1.48	0.04
PAEA	30	1.73	0.14	33	2.00	0.14	32	1.44	0.14



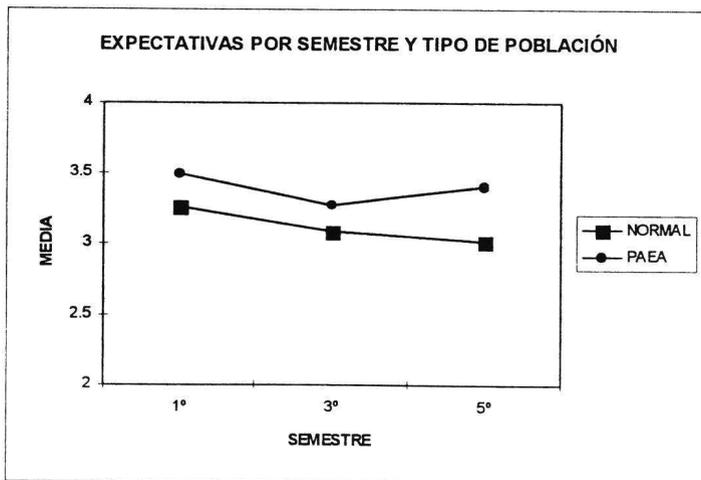
9. COMPARACIÓN ENTRE POBLACIÓN NORMAL Y POBLACIÓN DEL PAEA.

9.1 Expectativas.

El contraste de las expectativas se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. Se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,917)=13.24$; $p<0.001$] y entre tipo de programa [$F(1,917)=65.49$; $p<0.001$]. La interacción semestre-población resultó también significativa [$F(2,917)=3.658$; $p=0.026$]. Los resultados muestran que los alumnos disminuyen su nivel de expectativa conforme avanzan en su plan de estudios, por otra parte los alumnos del PAEA muestran mayores expectativas que los alumnos del programa normal siguiendo el mismo patrón para el primer y tercer semestre, en el quinto semestre estos alumnos muestran un incremento en sus expectativas.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

	Semestre								
	1°			3°			5°		
Población	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
NORMAL	306	3.25	0.02	235	3.08	0.02	293	3.01	0.02
PAEA	22	3.49	0.06	38	3.26	0.05	29	3.39	0.05

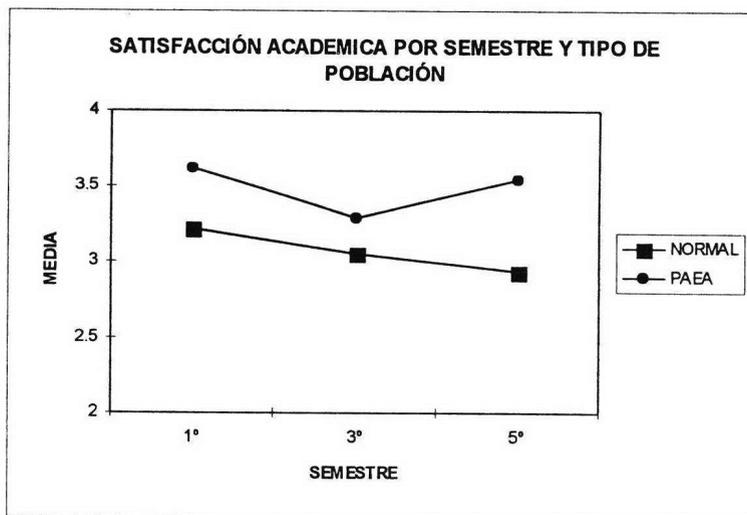


9.2 Satisfacción.

El contraste de la satisfacción académica se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. Se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,984)=6.86$; $p=0.001$] y entre tipo de programa [$F(1,984)=59.35$; $p<0.001$]. La interacción semestre-población resultó también significativa [$F(2,984)=4.97$; $p=0.007$]. Los resultados muestran que los alumnos disminuyen su nivel de satisfacción conforme avanzan en su plan de estudios, por otra parte los alumnos del PAEA muestran mayor satisfacción que los alumnos del programa normal siguiendo el mismo patrón para el primer y tercer semestre, en el quinto semestre estos alumnos muestran un incremento en su satisfacción.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

	Semestre								
	1°			3°			5°		
Población	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
NORMAL	315	3.21	0.03	259	3.05	0.03	323	2.93	0.03
PAEA	20	3.62	0.11	40	3.28	0.07	33	3.53	0.08

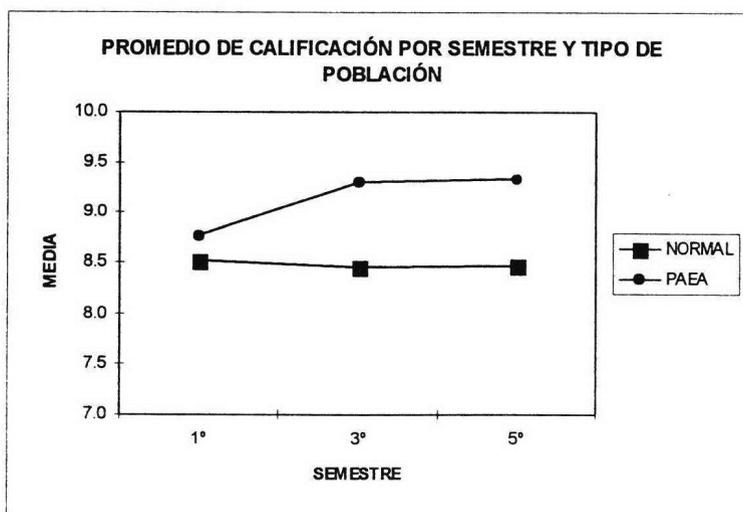


9.3 Calificación.

El contraste de las calificaciones se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. Se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,925)=3.63$; $p=0.027$] y entre tipo de programa [$F(1,925)=58.80$; $p<0.001$]. La interacción semestre-población resultó también significativa [$F(2,925)=5.75$; $p=0.003$]. Los resultados muestran que los alumnos del programa normal disminuyen su rendimiento al tercer semestre manteniendo este nivel, su decremento es marginal, por otra parte los alumnos del PAEA muestran mayor nivel de rendimiento académico que los alumnos del programa normal, con una tendencia siempre a la alza.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

	Semestre								
	1°			3°			5°		
Población	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
NORMAL	313	8.52	0.05	251	8.45	0.05	268	8.47	0.05
PAEA	29	8.76	0.15	38	9.31	0.13	32	9.34	0.14

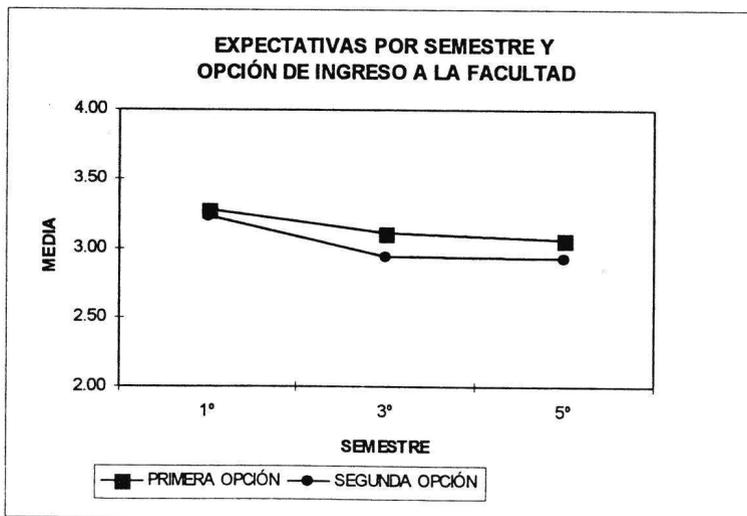


10. COMPARACIÓN ENTRE ALUMNOS DE INGRESO POR PRIMERA Y SEGUNDA OPCIÓN

10.1 Expectativas.

El contraste de las expectativas se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. Se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,916)=10.27$; $p<0.001$] y entre número de opción [$F(1,916)=4.95$; $p=0.026$]. La interacción semestre-opción no resultó significativa [$F(2,916)=0.43$; $p=0.65$]. Estos resultados corroboran que los alumnos disminuyen su nivel de expectativa conforme avanzan en su plan de estudios. En cuanto a la comparación de los alumnos según su opción de ingreso se observa que los alumnos de segunda opción presentan menores expectativas sobre su formación. La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

Opción	Semestre								
	1°			3°			5°		
	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
PRIMERA	319	3.27	0.02	264	3.11	0.02	286	3.06	0.02
SEGUNDA	9	3.23	0.10	9	2.94	0.10	35	2.93	0.05

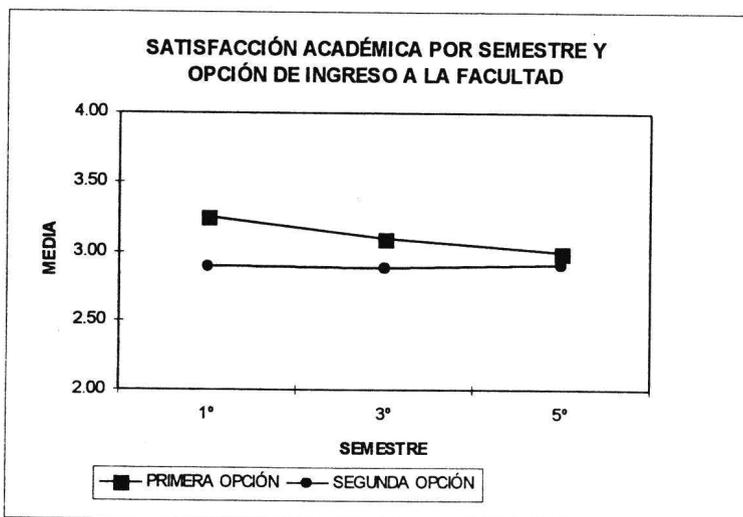


10.2 Satisfacción.

El contraste de la satisfacción académica se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. No se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,981)=0.98$; $p=0.375$]. Las diferencias entre opción de ingreso resultaron significativas [$F(1,981)=7.18$; $p=0.008$]. La interacción semestre-opción no resultó significativa [$F(2,981)=1.06$; $p=0.346$]. Los resultados muestran que la satisfacción académica es menor en los alumnos que ingresan a la facultad por segunda opción.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

	Semestre								
	1°			3°			5°		
Opción	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
PRIMERA	325	3.25	0.03	290	3.09	0.03	312	3.00	0.03
SEGUNDA	10	2.90	0.15	9	2.88	0.16	41	2.90	0.08

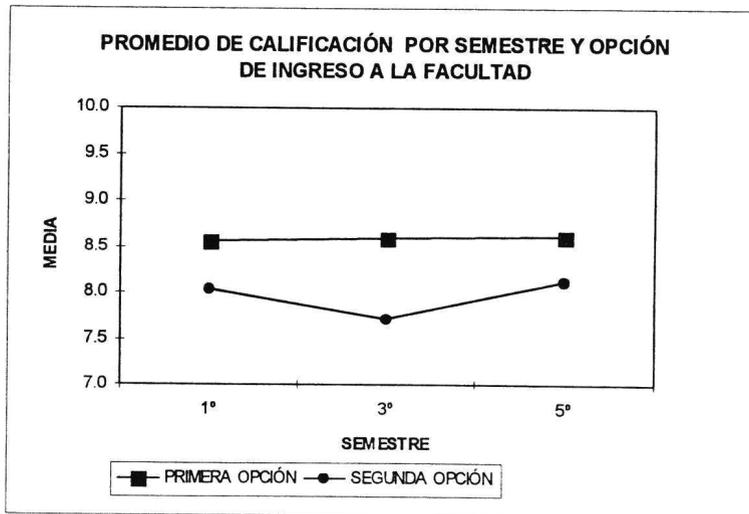


10.3 Calificación.

El contraste del rendimiento académico se realizó por medio de ANOVA factorial 3x2. No se encontraron diferencias significativas entre semestres [$F(2,924)=0.74$; $p=0.476$]. Las diferencias entre opción de ingreso resultaron significativas [$F(1,924)=15.24$; $p<0.001$]. La interacción semestre-opción no resultó significativa [$F(2,924)=0.64$; $p=0.53$]. Los resultados muestran que las calificaciones de los alumnos que ingresan a la facultad por segunda opción son menores a las obtenidas por los alumnos que ingresan por primera opción.

La siguiente tabla muestra las medias ajustadas y sus errores estándar para cada semestre y tipo de población.

Opción	Semestre								
	1°			3°			5°		
	N	Media	EE	N	Media	EE	N	Media	EE
PRIMERA	336	8.55	0.04	281	8.59	0.05	275	8.60	0.05
SEGUNDA	6	8.03	0.34	8	7.72	0.29	24	8.11	0.17



11. COMPARACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS PREINGRESO DE LOS ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE (SIN CONOCIMIENTO CURRICULAR PREVIO) CON LAS EXPECTATIVAS POSTINGRESO DE LOS ALUMNOS TAMBIÉN DE PRIMER SEMESTRE (CON CONOCIMIENTO CURRICULAR).

Por medio de un contraste t de Student se compararon las medias entre las dos muestras de primer semestre. Los alumnos que no tenían ningún conocimiento curricular manifestaron expectativas más altas, expresadas en una media de 3.47, a diferencia de los alumnos con conocimiento curricular que obtuvieron una media más baja, 3.27. [$t(755)=11.81$; $p<0.001$]. Esto indica que las experiencias de los alumnos dentro del primer mes de clase ya reducen sus expectativas.

Conclusiones

Conclusiones.

Los objetivos propuestos para la fase piloto de este estudio se cumplieron en su totalidad. Se construyeron los instrumentos, se confiabilizaron y validaron. El análisis de reactivos evidenció que ambos instrumentos discriminan bien entre los alumnos. El alfa de Cronbach obtenida después de la corrección, tanto para la escala de expectativas (0.77), como para la escala de satisfacción (0.89) aseguran, en esa misma medida, resultados posteriores similares. En cuanto a validez, la escala de expectativas, al haber acumulado 15.9% de la varianza en el primer factor resultó unidimensional, igual que la escala de satisfacción, al acumular 22.6% de la varianza también en el primer factor. Ambos instrumentos, por lo tanto, miden satisfactoriamente las variables que se pretendían medir.

Los resultados de la fase piloto permitieron trabajar en la fase formal con instrumentos confiables y válidos para la medición de las variables estudiadas.

A partir de los resultados obtenidos es posible afirmar que la Facultad, en general, satisface medianamente a sus alumnos, independientemente del nivel de sus expectativas ($r=0.55$). Además debe anotarse que tanto las expectativas como la satisfacción de los alumnos observan una tendencia a la baja desde el primer mes de contacto con la institución y al menos hasta el quinto semestre, en la población normal. En la población PAEA tanto las expectativas, como la satisfacción tienden a la baja en tercer semestre, pero se recuperan hacia el quinto semestre. Este último resultado es inverso al obtenido con respecto a los intereses ocupacionales. En ambas poblaciones el área preferida es la clínica y en la población normal el número de áreas mencionadas tiende a disminuir. En la población PAEA el número de áreas mencionadas es mayor y tiende a aumentar en el tercer semestre y disminuye en el quinto semestre. El hecho de que la diferencia en el comportamiento de ambas poblaciones haya resultado significativo lleva a preguntarse si su causa podría ser la diferencia en el trato que reciben ambas poblaciones o las características de su personalidad, lo cual sería motivo de otra investigación.

Por otro lado, en un análisis específico de los ítemes de la escala de expectativas que alcanzaron medias más altas, y los ítemes de satisfacción que obtuvieron los puntajes más bajos, se evidencia reiteradamente la preocupación de los alumnos por alcanzar una preparación basada en el dominio de habilidades. Esto podría significar

que la Facultad está propiciando una preparación deficiente en términos de habilidades, o, al menos, no es la esperada por los alumnos, como lo atestiguan sus respuestas a las preguntas abiertas relativas a la preparación para el ejercicio profesional. Al involucrar a los alumnos en actividades que no los llevan al desarrollo de habilidades, la Facultad hace caso omiso de un antiguo principio de aprendizaje como es el de aprender haciendo y, al mismo tiempo, repite un vicio de la educación en general, caracterizada por el aprendizaje verbalista de un gran cúmulo de conocimientos teóricos. De esta manera, el tiempo precioso de formación se invierte en el aprendizaje de conocimientos desvinculados del ejercicio real de los psicólogos y al hacerlo, está desperdiciando las potencialidades, si no de todos, sí de muchos de sus alumnos que ya resienten las deficiencias en su preparación, pues de ello se quejan, y más las resentirán al momento de enfrentarse a las exigencias del campo de trabajo. De esta manera, puede inferirse que la Facultad no prepara a sus alumnos suficientemente para el ejercicio, sino que el ejercicio, al integrarse al mercado laboral es su formación, pues es precisamente ahí que los alumnos se autoforman. Esto podría explicar que un egresado del área clínica pueda trabajar indistintamente y sin problema en el área laboral o educativa y viceversa. Finalmente, él tendrá que foguearse en el trabajo mismo.

En lo tocante a la relación entre las variables, la correlación entre las medias de los puntajes obtenidos en la fase formal, entre las expectativas y la satisfacción en los tres semestres estudiados, fue de 0.55 y, aunque moderada, resultó significativa al $p=.001$. No así entre las expectativas, y el rendimiento académico que arrojó un valor de -0.08, ni entre la satisfacción y las calificaciones con un valor de -0.07. Esta ausencia de relación podría deberse a que la evaluación de la variable calificaciones, como se reconoce oficialmente, puede no ser un dato adecuado para llegar a conclusiones acertadas, pues el promedio oficial de calificaciones informa poco del **avance** del alumno en el plan de estudios, pues tiene libertad casi irrestricta de acreditar o no las materias en las que se inscribió. Su promedio de calificaciones no refleja su estado académico real, ya que al computarse sólo las materias aprobadas, un promedio excelente podría obtenerse con tan sólo una materia acreditada, a través de varias inscripciones, lo cual no es de ninguna manera comparable con un promedio regular obtenido en el tiempo reglamentario y con una sola inscripción a cada materia cursada.

Otros importantes datos se traslucen en la insatisfacción de los alumnos asentada en las respuestas a las preguntas abiertas. Entre las causas precisas de esa

insatisfacción, resalta la expresada en relación con los laboratorios en la primera pregunta, que indaga sobre la Facultad en general, la cual se ve confirmada con las respuestas a las preguntas relativas a las prácticas y a los laboratorios. Esto podría ser una prueba de lo que sucede con las actividades previstas para las materias que deberían sentar las bases del desarrollo de habilidades sustanciales en el ejercicio del psicólogo. Asimismo, lo expresado por los alumnos, tanto con respecto a las materias teóricas como a las prácticas, induce a pensar que algunas materias fundamentales no les están proveyendo los conocimientos ni las habilidades que ellos esperarían desarrollar al haber realizado las actividades propuestas oficialmente en los programas o diseñadas informalmente por los profesores. Los ejemplos más claros son los de Matemáticas e Introducción a la Psicología Científica. En el caso de la primera, que es la que mayor insatisfacción produce, de inmediato podría pensarse que esto se debe a que los alumnos no están especialmente dispuestos para recibir una preparación en este terreno, esto es, que tienen una actitud desfavorable hacia esta disciplina; sin embargo, las causas de insatisfacción que se mencionan con mayor frecuencia se refieren específicamente a la preparación obtenida, que los lleva a sentirse más inseguros que seguros; también se refieren a aspectos estrechamente ligados con el desempeño de los profesores, como es la dinámica de las clases impartidas. Causas de insatisfacción muy parecidas se expresan en relación con Introducción a la Psicología Científica, asignatura esencial que debería abrir a los alumnos un panorama lo más completo posible, que generara una alta motivación para persistir en la carrera; sin embargo, a juzgar por las respuestas de los alumnos esto no sucede así y lleva a preguntarse si será necesario que los profesores que la imparten moderen su inclinación por algún enfoque, o se preparen mejor en otros, aunque no sean los de su preferencia, en aras de dar a los alumnos una visión más amplia e imparcial de la que aparentemente están recibiendo.

Por otro lado, resalta el hecho de que los alumnos del Programa de Alta Exigencia Académica se sienten insatisfechos de la Facultad en una doble proporción (12.69 quejas per cápita) de la mostrada por los alumnos de población normal (6.32 quejas per cápita), hecho que se hizo patente en sus respuestas abiertas. Podría ser motivo de reflexión que el trato y beneficios preferenciales que reciben, tales como la asignación de los profesores más deseables, las becas, los cursos de inglés, el uso de computadoras y la atención personal de sus necesidades académicas y aun afectivas, a fin de cuentas no hacen una diferencia significativa en cuanto a la esencia de la formación que están recibiendo de la Facultad, pues las respuestas al cuestionario

paralelo de satisfacción son de la misma naturaleza que las emitidas por los alumnos de población normal.

Para finalizar, es menester reconocer que la obtención de los datos a los que nos hemos referido ha sido posible gracias a que los estudiantes mexicanos, a diferencia de los estudiados por Menges y Kulieke están dispuestos a expresar su insatisfacción aun cuando hubieran proporcionado todos sus datos personales. El tiempo que ellos han dedicado, sacrificando sus clases, a veces no de muy buen grado, a responder las escalas y cuestionarios que se les aplicaron, debería retribuirse con una mejora de la calidad y las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza, como ellos mismos lo demandaron verbalmente a los aplicadores. Esto permitiría alcanzar el fin último de cualquier evaluación, que sería no tan sólo retroalimentar el sistema, sino guiar su modificación ulterior, lo cual constituiría una prueba del impacto real del presente estudio.

Bibliografia

Bibliografía.

1. **Aiken**, Lewis R. (1994). Psychological Testing and Assessment. Massachusetts: Allyn and Bacon.
2. **Astin**, Alexander W. (1982). Why not try some new ways of measuring quality. Educational Record, Vol. 63, N° 2. American Council Education, EUA, pp. 10-15.
3. **Bean**, John P.; Bradley, Russell K. (1986) Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. Journal of Higher Education, Vol. 57, No. 4, 393-412.
4. **Berndt**, Thomas J.; Miller, Kristelle E. (1990). Expectancies, Values and Achievement in Junior High School. Journal of Educational Psychology, Vol. 82 No. 2, 319-326.
5. **Domínguez** R, Rosa Elena; Morales M., Mario A.; Pastrana de la G., José R. (1982). La satisfacción o frustración del estudiante durante el desarrollo de la carrera de Lic. en Administración. Tesis profesional. México: UNAM, FCA.
6. **Doyle**, Kenneth O. (1976). Student Evaluation of Instruction. Massachusetts: Lexington Books.
7. **Gibbs**, Ian; Harland, John (1987). Towards graduation: students' views about the alternative way. Educational Research, Vol. 29, No. 1, Feb.
8. **Good**, T. L.; Brophy, J. E. (1993). Psicología Educativa. México: McGraw-Hill.
9. **Granja**, C. J.; Juárez, G. R.; Ibarrola, M. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del D. F., 1960-1978. Revista de la educación superior, Vol. 12, No. 3 (47), Julio-septiembre. México.
10. **Guerrero**, S. M. E.; Guzmán, M. L. (1990). Estudio exploratorio sobre los egresados del C.C.H. en su primer año de estudios profesionales. México: Secretaría de Planeación del C.C.H. UNAM.

11. **Guerin**, Gilbert R.; Arlee S., Maler () Informal Assessment in Education. California, EUA: Mayfield Publishing Company.
12. **Guilford**, J. P. (1954). Psychometric Methods. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
13. **Harman**, Harry H. (1976). Modern Factor Analysis. Chicago: The University of Chicago Press.
14. **Herrera Nieto**, Regina (1990). Apreciación curricular de alumnos de primer ingreso de la carrera de médico cirujano. Revista Mexicana de Educación Médica, México 1(1): 23-27.
15. **Holdaway**, Edward A. y Kelloway, Karen R. (1987). First year at university: perceptions and experiences of students. The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 17, N° 1, 47-63.
16. **House**, J. Daniel (1992). The relation between perceived task competence, achievement expectancies, and school withdrawal of academically underprepared adolescent students. Child Study Journal Vol. 22 (4) 253-272.
17. **Jones**, John (1981). Students' model university teaching. Higher Education, Vol. 10, N° 5, Septiembre, 529-549.
18. **Kerlinger**, Fred N. (1988). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
19. **Korkowski**, Helga (1975). Un estudio exploratorio de las expectativas. Tesis profesional. México: UNAM Facultad de Psicología.
20. **Kuh**, George D. (1981). Indices of quality in the undergraduate experience. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report N° 4.

21. **Matute** Ohep, Oscar (1980). Aspiraciones y expectativas de los estudiantes de educación media superior en Tamaulipas. Tesis de maestría. México: UNAM, Facultad de Psicología.
22. **Meece**, Judith (1990). Predictors of math anxiety. Journal of Educational Psychology, Vol 82 (1) 60-70.
23. **Menges**, R. J.; **Kulieke**, M. J. (1984). Satisfaction and dissatisfaction in the college classroom. Higher Education 13, 255-264. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
24. **Natriello**, Gary (1984). Problems in the evaluation of students and student. Journal of Research and Development in Education. Vol. 17, No. 4. Summer.
25. **Paisey**, A.H.G.; **Paisey**, T.J.H. (1982). The Contribution of Student Personality and Temperament to Performance and Satisfaction in School. Educational Review, Vol. 34, No. 3, 229-239.
26. **Percy**, K.A. y **F.W. Salter** (1976). Students and Staff Perceptions and 'the Pursuit of Excellence' in British Higher Education. Higher Education. Vol. 5, N° 4, Nov. 457-473.
27. **Polanio-Lorente**, A.; **Martínez Cano**, P.; **G. De Bordallo**, B. "Evaluación por los alumnos de la eficacia de un curso de doctorado: Algunas conclusiones relevantes". Revista de Ciencias de la Educación. España, 37(146): 189-202. Abr-jun, 1991.
28. **Preskill**, Hallie (1994). Evaluation Role in Enhancing Organizational Learning: A Model for Practice. Evaluation and Program Planning. Vol. 17, Núm. 3, Julio-Sept. 291-297.
29. **Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental de Promedlac V**. "Propuesta para una agenda de la investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000". Revista latinoamericana de estudios educativos. México, 23 (2): 117-125. Abril-junio de 1993.

30. **Rabiner**, D.; Shugars, D.; Hays, R.D. (1994). A Short-form Measure of Dentists' Job Satisfaction. Evaluation and Program Planning, Vol. 17, Núm. 3, Julio-Sept. 271-275.
31. **Ramsden**, Paul (1994). Current Challenges to Quality in Higher Education. Innovative Higher Education. Vol. 18, No. 3, Spring.
32. **Ríos Celis**, I.; López de la Rosa, Luz María; Mendoza Ramírez, Manuel (1986). Elementos para el seguimiento académico en la carrera de Biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Revista de la educación superior, Vol. 15 No. 1 Enero-marzo. México.
33. **Rome**, Elizabeth de; Lewin, Terry (1984). Predicting Persistence at University from Information Obtained at Intake. Higher Education 13, pp 49-66.
34. **Sheehan**, Eugene P. (1994). A Multimethod Assessment of the Psychology Major. Teaching of Psychology Vol. 21, No. 2 April.
35. **Strom**, Bruce (1990). Satisfaction and achievement. Educational Research Quarterly, Vol. 14 (4), 15-21.
36. **Torres Cruz**, Beatriz (1988). La insatisfacción en el estudiante universitario del Colegio de Pedagogía de octavo semestre ante la no concordancia entre sus expectativas iniciales de la carrera y la realidad que confrontan. Tesina. UNAM: FFyL.
37. **Valle Arias**, Antonio; Núñez Pérez, J. Carlos. "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional". Revista de Ciencias de la Educación, España. 37(145): 25-52. Ene-mar, 1991.
38. **Vega Vega**, José Luis (1986). Psicología de la Educación. Madrid: Ediciones Anaya.
39. **Weinstein**, Rhona (1991). Expectations and high school change.

40. **Williamson**, Madeline J.; Fenske, Robert H. Mentoring Factors in Doctoral Programs of Mexican American and American Indian Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA., April 20-24, 1992.
41. **Wilson**, John D. Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.
42. **Zinser**, Otto. Psicología experimental. Mc Graw-Hill. México, 1987.
43. **Webster's** third new international dictionary (1976). Chicago: G. and C. Merriam Co. Enciclopedia Britannica, Inc.
44. **Wolman**, Benjamin (1984). Diccionario de Ciencias de la Conducta. México: Editorial Trillas.

Anexos

ANEXO I

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE PLANEACIÓN

1996

CUESTIONARIO 1: EXPECTATIVAS

Instrucciones: Por favor responde a las siguientes preguntas en la hoja de respuestas.

RELLENA COMPLETAMENTE LOS CÍRCULOS Y CERCÍORATE QUE ESTAS CONTESTANDO AL NÚMERO DE PREGUNTA CORRECTO. No marques este cuestionario.

1. Al inscribirme en psicología la marqué como:

- A) primera opción
- B) segunda opción

AFIRMA O NIEGA SI TE GUSTARÍA DEDICARTE A LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES AL TERMINAR TU CARRERA.

2. Realizar investigación del comportamiento en un laboratorio o en ambientes naturales.

- A) SI me gustaría
- B) NO me gustaría

3. Dar terapia en un hospital o en mi propio consultorio.

- A) SI me gustaría
- B) NO me gustaría

4. Dar asesoría en cualquier industria o empresa de servicios, en materia de personal.

- A) SI me gustaría
- B) NO me gustaría

5. Colaborar en alguna institución educativa asesorando a los profesores u orientando a los alumnos.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
6. Colaborar en instituciones privadas o gubernamentales investigando el comportamiento de grandes núcleos de población.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
7. Llevar a cabo investigación sobre los procesos fisiológicos y su repercusión sobre los procesos mentales y el comportamiento.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
8. Participar dentro de instituciones públicas y privadas en la realización y/o supervisión de programas de desarrollo infantil normal y precoz.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
9. Poner en marcha y/o supervisar la realización de programas de educación especial para niños con retardo, para invidentes, para sordomudos, etc.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
10. Colaborar en alguna empresa pública o privada en la planeación de ambientes físicos propicios para vivienda, para el trabajo, para el recreo o para la estancia.
- A) SI me gustaría
 - B) NO me gustaría
11. Al terminar la carrera pienso que estaré...
- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| A) muy bien preparado | (al 90% de lo requerido) |
| B) preparado | (al 70% de lo requerido) |
| C) regularmente preparado | (al 50% de lo requerido) |
| D) mal preparado | (al 30% de lo requerido) |

12. Los conocimientos que espero adquirir me permitirán sentirme...

- A) seguro (al 90%)
- B) más seguro que inseguro (al 70%)
- C) más inseguro que seguro (al 50%)
- D) inseguro (al 30%)

13. Las habilidades que dominaré al salir de la carrera serán suficientes para realizar...

- A) un excelente trabajo (al 90% de lo requerido)
- B) un buen trabajo (al 70% de lo requerido)
- C) un trabajo regular (al 50% de lo requerido)
- D) un trabajo deficiente (al 30% de lo requerido)

14. El trabajo requerido para acreditar las materias será pesado...

- A) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- B) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- C) en muchas de las materias (en el 70% de ellas)
- D) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)

15. Yo creo que la dificultad de los conocimientos será alta...

- A) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- B) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- C) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- D) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)

16. Espero que las prácticas que realizaré apoyarán la teoría...

- A) en casi todos los casos (en el 90% de ellos)
- B) en la mayoría de los casos (en el 70% de ellos)
- C) en pocos casos (en el 30% de ellos)
- D) en muy pocos casos (en el 10% de ellos)

17. Creo que los maestros dominarán satisfactoriamente su materia...

- A) en muy pocos casos (en el 10% de ellos)
- B) en pocos casos (en el 30% de ellos)
- C) en la mayoría de los casos (en el 70% de ellos)
- D) en casi todos los casos (en el 90% de ellos)

18. Las actividades y ejercicios que realizaré en el salón de clases me ayudarán a practicar la psicología...
- | | | |
|----|-------------------------|-------------|
| A) | casi todas las veces | (en un 90%) |
| B) | la mayoría de las veces | (en un 70%) |
| C) | pocas veces | (en un 30%) |
| D) | muy pocas veces | (en un 10%) |
19. Las actividades prácticas y de laboratorio que realizaré en la escuela estarán relacionadas con el ejercicio profesional...
- | | | |
|----|-------------------------|-------------|
| A) | muy pocas veces | (en un 10%) |
| B) | pocas veces | (en un 30%) |
| C) | la mayoría de las veces | (en un 70%) |
| D) | casi todas las veces | (en un 90%) |
20. Los profesores me permitirán acercarme a ellos cuando lo necesite...
- | | | |
|----|---------------------|-------------|
| A) | casi todos ellos | (en un 90%) |
| B) | la mayoría de ellos | (en un 70%) |
| C) | pocos de ellos | (en un 30%) |
| D) | muy pocos de ellos | (en un 10%) |
21. Para emplearme o ejercer como psicólogo será suficiente lo que aprenderé...
- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
22. Las prácticas realizadas en instituciones que colaboran con la Facultad me ayudarán a adquirir habilidades realmente necesarias para el ejercicio profesional...
- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en casi todos los casos | (en el 90% de ellos) |
| B) | en la mayoría de los casos | (en el 70% de ellos) |
| C) | en pocos casos | (en el 30% de ellos) |
| D) | en muy pocos casos | (en el 10% de ellos) |

23. Los conocimientos que adquiriré serán lo más actualizado...

- A) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- B) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- C) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- D) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)

24. Los conocimientos de las materias teóricas serán necesarios para realizar bien las prácticas...

- A) en casi todos los casos (en el 90% de ellos)
- B) en la mayoría de los casos (en el 70% de ellos)
- C) en pocos casos (en el 30% de ellos)
- D) en muy pocos casos (en el 10% de ellos)

25. Yo espero que durante la enseñanza apliquen principios de psicología educacional...

- A) muy pocos profesores (el 10% de ellos)
- B) pocos profesores (el 30% de ellos)
- C) la mayoría de los profesores (el 70% de ellos)
- D) casi todos los profesores (el 90% de ellos)

26. La seriación de las materias teóricas será adecuada...

- A) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- B) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- C) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- D) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)

27. La teoría manejada en las diversas materias reflejará los intereses del profesor en ese campo...

- A) en muy pocos casos (en el 10% de ellos)
- B) en pocos casos (en el 30% de ellos)
- C) en la mayoría de los casos (en el 70% de ellos)
- D) en casi todos los casos (en el 90% de ellos)

28. La teoría manejada en las diversas materias estará sujeta a los programas de estudio oficiales...

- A) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- B) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- C) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- D) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)

29. La evaluación de mi aprendizaje estará basada más en lo que he comprendido que en lo que sé repetir de memoria...

- A) casi todas las veces (en un 90%)
- B) la mayoría de las veces (en un 70%)
- C) pocas veces (en un 30%)
- D) muy pocas veces (en un 10%)

30. La organización de las clases y/o actividades me motivará a estudiar más...

- A) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)
- B) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- C) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- D) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)

31. Las instalaciones serán adecuadas a las actividades que se realizarán...

- A) en casi todas las materias (en el 90% de ellas)
- B) en muchas materias (en el 70% de ellas)
- C) en pocas materias (en el 30% de ellas)
- D) en muy pocas materias (en el 10% de ellas)

32. Espero que en la biblioteca de la Facultad encontraré los libros recomendados por los profesores...

- A) casi todas las veces (en un 90%)
- B) la mayoría de las veces (en un 70%)
- C) pocas veces (en un 30%)
- D) muy pocas veces (en un 10%)

ANEXO II
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE PLANEACIÓN

1996

CUESTIONARIO 2: SATISFACCIÓN ACADÉMICA

Instrucciones: Por favor responde a las siguientes preguntas en la hoja de respuestas para calificación automática por computadora.

RELLENA COMPLETAMENTE LOS CÍRCULOS Y CERCÍORATE QUE ESTAS CONTESTANDO AL NÚMERO DE PREGUNTA CORRECTO.

Responde a las preguntas abiertas, en la hoja de respuestas abiertas.

No marques este cuestionario.

DESPUÉS DEL TIEMPO QUE LLEVAS EN LA FACULTAD QUE TANTA ES TU SATISFACCIÓN CON RESPECTO A:

1. ¿La organización general de la Facultad?

- | | |
|----------------------------------|----------------------|
| A) en casi todos los aspectos | (en el 90% de ellos) |
| B) en la mayoría de los aspectos | (en el 70% de ellos) |
| C) en pocos aspectos | (en el 30% de ellos) |
| D) en muy pocos aspectos | (en el 10% de ellos) |

1a. Menciona en cuál(es) aspecto(s) no estás satisfecho:

2. ¿La preparación de los profesores?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocos casos | (en el 10% de ellos) |
| B) en pocos casos | (en el 30% de ellos) |
| C) en la mayoría de los casos | (en el 70% de ellos) |
| D) en casi todos los casos | (en el 90% de ellos) |

2a. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

3. Los conocimientos teóricos adquiridos?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

3a. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

4. Las habilidades prácticas adquiridas?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

4a. ¿En cuál(es) no estás satisfecho?

5. Las prácticas de laboratorio?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

5a. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

6. El enfoque de los profesores al enseñar?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

6a. ¿De cuál(es) no estás satisfecho?

7. La preparación que has obtenido?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

7a. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

8. La correspondencia del programa de la materia con las clases impartidas?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

8a. ¿En cuál(es) no estás satisfecho?

9. La forma en que las prácticas apoyaron la teoría?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

9a. ¿En qué materia(s) no quedaste satisfecho?

10. Las actividades que realizaste, porque constituyeron realmente una práctica del conocimiento psicológico?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

10a. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

11. Las prácticas porque se relacionaban, de alguna manera, con el ejercicio profesional?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

11a. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

12. La bibliografía básica o de consulta recomendada por los profesores?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

12a. ¿En que materia(s) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

13. La dinámica de las clases teóricas?

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

13a. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

14. La continuidad de los conocimientos teóricos de un semestre a otro?

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

14a. ¿En cuál(es) materias no quedaste satisfecho?

15. La planeación de las clases?

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

15a. ¿En cual(es) materias no quedaste satisfecho?

16. El trato dado a los alumnos por los profesores?

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

16a. ¿En cuál(es) materias no quedaste satisfecho?

17. La correspondencia entre lo que tú esperabas y lo que la Facultad te ofreció?

- | | | |
|----|----------------------------|----------------------|
| A) | en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) | en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) | en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) | en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

17a. ¿En qué materia(s) no quedaste satisfecho?

¿HAS QUEDADO SATISFECHO CON...

18. El apoyo que ofrecen el acervo y los servicios de la biblioteca?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

18a. ¿Para qué materia(s) no satisfizo tus necesidades?

19. El grado en que las materias teóricas te ayudaron para realizar las prácticas correspondientes?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

19a. ¿En qué materia(s) no te sientes satisfecho?

20. Las formas de calificar el aprendizaje teórico?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |
| B) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| C) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| D) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |

20a. ¿En cuál(es) no quedaste satisfecho?

21. Las formas de calificar las prácticas?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| A) en casi todas las materias | (en el 90% de ellas) |
| B) en muchas materias | (en el 70% de ellas) |
| C) en pocas materias | (en el 30% de ellas) |
| D) en muy pocas materias | (en el 10% de ellas) |

21a. En cuál(es) materia(s) no quedaste satisfecho?

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CUESTIONARIO 2: SATISFACCIÓN ACADÉMICA

HOJA DE RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS

INSTRUCCIONES:

POR FAVOR RESPONDE A LAS PREGUNTAS ABIERTAS EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS. CONTESTA INDICANDO LOS NOMBRES DE LAS MATERIAS O LOS ASPECTOS EN QUE NO HAYAS QUEDADO SATISFECHO. NO CONTESTES CON LOS NOMBRES DE LOS MAESTROS O CON LAS RAZONES DE TU INSATISFACCIÓN. CERCÍORATE QUE ESTAS CONTESTANDO AL NÚMERO DE PREGUNTA CORRECTO.

1a. _____

2a. _____

3a. _____

4a. _____

5a. _____

6a. _____

7a. _____

8a. _____

9a. _____

10a. _____

11a. _____

12a. _____

13a. _____

14a. _____

15a. _____

16a. _____

17a. _____

18a. _____

19a. _____

20a. _____

21a. _____