

**El programa
universitario
como elemento
de motivación**

Andrés Nadal
Cristóbal
*Universitat de les
Illes Balears*

Educació i Cultura
(2003), 16:
153-166

El programa universitario como elemento de motivación

The university program as a motivation aspect to consider

Andrés Nadal Cristóbal
Universitat de les Illes Balears

Resum

El programa universitari és un instrument de comunicació entre el professor i l'alumne. És un mediador entre la matèria, el professor i l'alumne. Com que forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge, el programa hauria de tenir en compte que la motivació és un dels factors de la instrucció. En les diferents teories de la psicologia educativa i motivacional es poden trobar raons per tenir present la motivació a l'hora de programar una assignatura.

Summary

The university program, is an educational instrument between the teacher and the student. Is a mediator between the subject —the teacher— and the student. As a part of the learning apprenticeship, the program should take into account that the motivation in one of the aspects to consider. In the diferents theories of educative and motivational psychology, the reassons to consider the motivation when programing a subject it can be found.

Introducción

La motivación, tiene una contribución importante en lo que denominamos proceso de enseñanza aprendizaje, y en el rendimiento académico. La inteligencia y el rendimiento previo son factores primarios en el rendimiento escolar (Coll, Marchesi y Palacios 1990). No obstante hay investigaciones empíricas, que destacan que la motivación es uno de los factores que es necesario potenciar para favorecer el rendimiento académico. Desde una perspectiva cuantitativa, investigaciones como las de Walberg (1981), indican que en un 16% y un 20% de la varianza del rendimiento se puede relacionar con la motivación. Fyans

¹ Teorías como las de Dweck (1986) se centra en el papel de las metas (Goal Theory) que apunta que las motivaciones pueden ser adaptativas o desadaptativas en función de las orientaciones de las metas de los estudiantes (metas de aprendizaje versus metas de rendimiento).

² *La Teoría Artibucional de la Motivación* de Weiner (1985) postula la necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones —Las causas que se perciben como resultado de los éxitos y los fracasos—, las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia de las relaciones afectivas y en la conducta motivacional.

³ *Teorías Expectativas x Valor* de Atkinson (1964) postulan que la conducta de rendimiento es el resultado de un conflicto emocional entre el miedo al fracaso y la esperanza de éxito y señalan que el grado de esfuerzo e implicación en una tarea depende, por una parte, de factores no cognitivos —motivo— pero también de dos factores cognitivos: I) el valor dado a esa tarea o a los beneficios que se espera obtener de ella y II) el grado en que el sujeto espera tener éxito en la tarea si se aplica a ella (expectativa).

y Maehr (1987), elevan el peso a un 38%.

Sea cual sea la investigación que se tome como referencia, hay que decir que se confirma que niveles alto de rendimiento llevan consigo niveles altos de motivación. Por otra parte, más allá de las correlaciones entre la motivación y el rendimiento escolar, «la motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Es decir, la motivación influye en el nivel y en la calidad del procesamiento de la información. La inteligencia, para sacar provecho, requiere el concurso de la motivación». (Gonzalez, 1997).

Es pues la motivación un componente tanto cuantitativo como cualitativo del rendimiento académico y por tanto a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diferentes componentes de la motivación

La motivación, no ha estado exenta de los cambios que han marcado la evolución de los diferentes paradigmas y escuelas que han ido conformando la historia de la psicología. A lo largo de la historia de la psicología se ha producido la confrontación entre diversos aspectos explicativos de la conducta, entre los que se encuentran, «*libre voluntad versus determinismo*», «*anticipación de metas versus mecanicismo*» y «*el ser humano como sistema auto-regulador versus el hombre máquina*». (Garrido, 200) La forma en que se ha resuelto esta confrontación ha ejercido una notable influencia en el desarrollo de la psicología de la motivación.

Podemos dividir las teorías de la motivación en dos grandes grupos. Unas son las que plantean la motivación con teorías de corte no cognitivo. Otras son las que se basan en componentes cognitivos —creencias, expectativas, metas, valores— como elementos clave para explicar el proceso de motivación.

Las teorías no cognitivas, no van a ser más explicadas ya que no se busca un estudio pormenorizado de la motivación, pero sí que se hará un repaso rápido de los nuevos paradigmas con una visión cognitiva. Se consideran que White, con el artículo que escribió en 1959 titulado «La motivación reconsiderada: el concepto de la competencia» dio un golpe de gracia a las teorías conductistas de la motivación. White señala que los seres humanos, en lugar de moverse por la reducción de ciertos impulsos, buscan experiencias que les permitan desarrollar y extender sus capacidades al máximo. Les mueve la necesidad de competencia, de ser efectivos y de tener control sobre el ambiente.

Los nuevos modelos de la motivación (de componente cognitivo) ponen el acento en los procesos internos —pensamientos, valores, sentimientos y relaciones entre ellos— a la hora de explicar la conducta en general y la académica en particular. Las referencias a

MOTIVACIÓN = METAS x EMOCIONES x CREENCIAS DE CONTROL PERSONAL

⁴ Harter (1981) en su *modelo de la Motivación de dominio*, resalta que las percepciones de competencia y control son importantes correlatos de motivación intrínseca.

⁵ La *Teoría de la Autoeficacia Percibida*, (Bandura, 1977) destaca el papel de la autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación —en el esfuerzo y persistencia ante las tareas—.

las metas¹ —razones para aprender—, a las creencias a cerca de las causas del éxito y el fracaso —atribuciones²—, a las expectativas,³ a las percepciones de competencia y de control,⁴ a la autoeficacia,⁵ son constantes.

Los rasgos que diferencian las modernas teorías de la motivación frente a las desarrolladas anteriormente, son la inclusión del sí mismo (self) y toda la saga de constructos con el relacionados —autoconcepto, creencias de control y eficacia, expectativas, atribuciones— y el establecimiento de relaciones entre pensamiento afecto y acción (Gonzalez, 1997).

Pintrich y De Groot (1990) destacan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a tres componentes:

a) Los componentes de valor: incluyen las metas que persiguen los alumnos y creencias acerca del valor, importancia y utilidad de la tarea.

b) Los componentes de expectativas: incluyen las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea (percepciones de control y de competencia, expectativas, atribuciones).

c) Los componentes afectivos: incluyen las reacciones emocionales hacia las tareas y hacia uno mismo, las cuales están influidas, en gran medida, por las atribuciones anteriormente señaladas.

La motivación no es un componente único, si no que esta compuesto de diferentes factores, que en su conjunto forman la motivación.

El supuesto básico de las teorías de la expectancia-valencia ($E \times V$) es que la fuerza motivacional para decidir la conducta a llevar a cabo entre diversas alternativas, es una función multiplicativa de la posibilidad subjetiva (percibida) de que esa conducta permitirá lograr ciertos resultados y del valor o importancia que el sujeto conceda a esos resultados. El sujeto relaciona las acciones con sus expectativas previas, con el atractivo o la aversión anticipadas (percibidas) de las consecuencias esperadas, dado que la anticipación de metas es un poderoso determinante de la conducta.

El sujeto se motiva y guía sus acciones anticipatoriamente a través de los resultados que espera deriven del curso de acción adoptado. Dentro del ámbito del modelo de la expectancia-valencia, se han propuesto diversas teorías para explicar esta forma de motivación. Rotter (1975) incorpora la idea de que los resultados esperados o atribuidos controlan las acciones futuras. Atkinson (1957) incorpora el motivo de logro. Fishbein y Azjen (1975), en su teoría de la acción razonada, destacan las presiones sociales percibidas, a manifestar una determinada conducta y la tendencia a someterse.

En base a la concepción que de la motivación presenta Ford (1992), se puede decir que actualmente la motivación se contempla como «un constructo que integra la dirección que una persona sigue —metas—, la cantidad y fluidez de energía que usa para moverse en esa dirección —emociones— y las expectativas que tiene acerca de si alcanzará su destino —Percepciones de control personal—.

Las teorías del aprendizaje y la motivación

A la hora de definir el aprendizaje, se encuentran, al igual que con la motivación con una gran cantidad de teorías que explican, según la evolución de la psicología, que se entiende por aprendizaje.

La relación entre comportamiento y aprendizaje, iniciados por Pavlov, inician una corriente de psicología del aprendizaje, enmarcada dentro de la teoría conductista que

Ribes (1982) define así: «El conductismo, a diferencia de las teorías psicológicas formuladas como un todo acabado, constituye una filosofía de la ciencia genuina, no es más que una reflexión sobre el propio desarrollo teórico y empírico de la disciplina». Esto sume al conductismo en un renovarse continuado, lo que lleva a cantidad de postulaciones dentro de la corriente conductista (Watson 1924; Skinner, 1968; Staats, 1971; Ribes y Lopez, 1985).

Por otro lado, encontramos las teorías cognitivas del aprendizaje, que se diferencian de las conductistas, a grosso modo, por la entrada de factores internos que modifican la información asimilándola por parte del alumno, siendo este, en sus características una parte imprescindible de la instrucción. Dentro de este modelo de aprendizaje, se enmarcan diferentes teorías como la *Teoría del Aprendizaje acumulativo* postulada por Gagne y Briggs. La conclusión más destacada es la necesidad de adecuar los métodos de enseñanza y evaluación al tipo de capacidad implicada en los objetivos que se pretenden (Basil y Coll 1990).

Otra es la *Teoría cognitiva social del aprendizaje* (Bandura y Walters, 1974) que ha acentuado la importancia del aprendizaje por observación, dando lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia del «modelado» en la conducta humana. Como explica Rivière (1990) la concepción de la motivación que propone la teoría cognitiva social es coherente con que el aprendizaje es predictor activo —aunque no siempre consciente— de las consecuencias de la conducta en función de las señales directas, simbólicas o vicarias del medio. «si las personas actuasen de forma previsor —basándose en la información de las señales ambientales— pero sin afectarse por los resultados de sus acciones, no serían lo suficientemente sensibles como para sobrevivir mucho tiempo . La conducta está regulada en muy alto grado por sus consecuencias» (Bandura, 1982, p. 121). parece que esta idea comparte los postulados de Skinner (1969), pero para Bandura, las consecuencias de la conducta influyen sobre ella, en gran parte, por su valor informativo e incentivo y no como favorecedores automáticos de las respuestas. «Las consecuencias de las respuestas influyen en la conducta, pero no de una forma antecedente, porque crean la expectativa de que en futuras ocasiones los resultados serán similares» (Bandura, 1982).

La *Teoría Cognoscitiva* y la *Teoría de aprendizaje significativo* de Ausubel (1976), presentan diferentes tipos de aprendizaje: aprendizaje por recepción, donde al alumno se le presenta toda la información que debe aprender, aprendizaje por descubrimiento, que implica en el alumno una tarea para descubrir o reorganizar el material antes de poder ser asimilado; aprendizaje significativo que se distingue por dos características, una es que su contenido puede relacionarse de modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno, y la segunda es que el alumno ha de adoptar una actitud favorable para la tarea, dotando de significado propio a los objetivos que asimilar; aprendizaje repetitivo, se produce cuando los contenidos de la materia son arbitrarios, cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos. Cuanto más esquemas relacionados tenga el aprendizaje y menos contenidos aislados contemple, se podrá decir que éste es de más calidad y más duradero en el tiempo. El aprendizaje significativo, desde la perspectiva docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo. (García Madruga, 1990).

La *Teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*, (Vygotsky, 1982) por un lado presenta las mediaciones instrumentales, siendo el sistema de signos, el lenguaje, el gran sistema de mediación instrumental, que nos ayudara a salir de la dictadura del aquí y

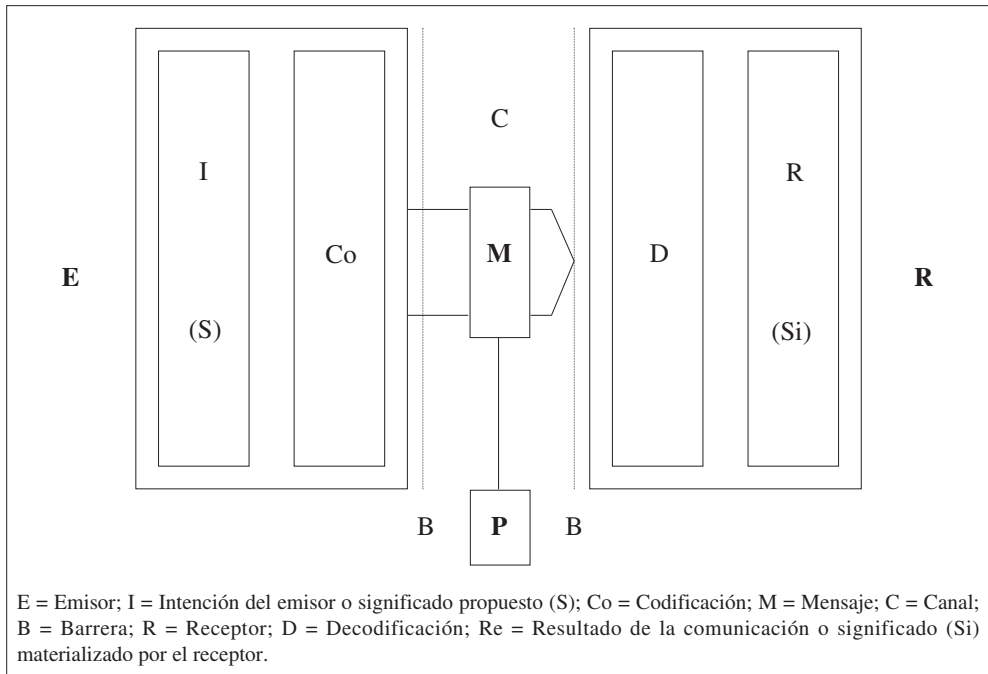


Figura 1. Diferentes elementos de un esquema de comunicación (Sanvicens, A. 1992, p. 208).

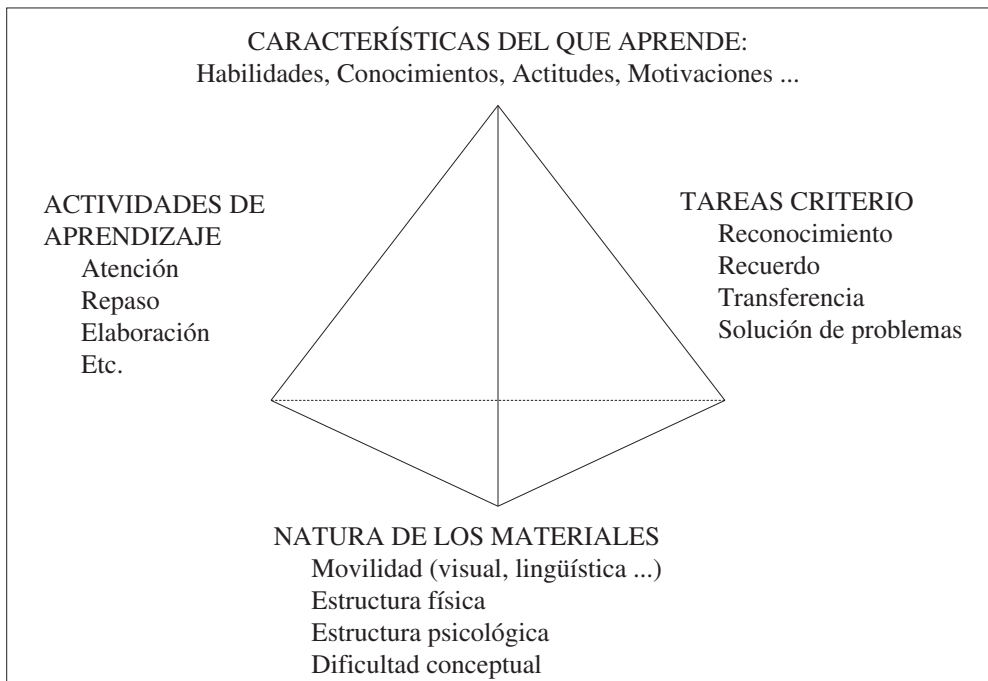


Figura 2. Modelo de aprendizaje (Jenkins, 1979. Adaptado por Brown, 1982).

el ahora. Un concepto propio de la teoría de Vygotsky es el de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), que suponiendo buena la tesis de que el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es, por el contrario, el que tira de él, será justamente ese aprendizaje que dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos —es decir, el aprendizaje que se produzca partiendo desde una ZDA (Zona de Desarrollo Actual)— y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos como ZDP. (Alvarez & del Rio, 1990).

La concepción genético-cognitiva del aprendizaje postulado por Piaget (1970) el desarrollo consiste en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona con el medio. El orden de construcción de estas estructuras tiene un carácter universal y responde al principio de equilibración mayorante: cada estructura asegura un equilibrio más móvil, más estable y capaz de compensar más perturbaciones que el anterior.

La posición de explicar el aprendizaje como un proceso intelectual, que se ve afectado tanto por factores exteriores, como por procesos interiores, permiten hacer la similitud de la educación como un proceso de comunicación. El aprendizaje, desde un proceso de comunicación, está concretado en la relación entre la información de entrada, el proceso y el producto resultante, dentro de un contexto determinado y en un canal y un código determinado. El emisor, es el elemento codificador del mensaje, quien actúa en función de un propósito o intención, cuya concreción dará lugar a los objetivos de la comunicación. Todos los componentes que se presentan en la *Fig. 1* que forman parte de la comunicación, están interrelacionados y tienen influencia de unos en otros. Se podría decir que tienen una relación sistémica o ecológica, donde un cambio en uno de ellos modifica la percepción de los otros. Es el emisor, en el análisis de la situación de la comunicación, el que debe ser consciente de las diferentes necesidades del receptor para hacer del mensaje un instrumento útil y de fácil comprensión. Dentro de estas necesidades todas las relacionadas con la motivación del receptor se han de tener en cuenta, sin olvidar los componentes de motivación que el contexto condiciona.

Por otra parte el modelo de Jenkins (1979), adaptado por Brown (1982) resulta de enorme utilidad para comprender los factores que influyen en el aprendizaje y sus relaciones mutuas. (*Fig. 2*)

El diagrama representa los cuatro factores que intervienen en una situación de aprendizaje: las características del aprendizaje, las características del que aprende, la naturaleza de los materiales y la tarea criterio. El análisis de cualquier proceso de aprendizaje necesita tener en cuenta todos estos factores y las posibles interrelaciones que puede haber entre ellos.

Para explicar el aprendizaje, además de los diferentes factores que se presentan en el cuadro, es importante tener en cuenta el conocimiento básico de lo que se aprende y con que se enfrenta el sujeto a la hora de iniciar su aprendizaje. Un primer nivel serían el conjunto de reglas y estrategias así como la información que el sujeto ha ido obteniendo y organizando conceptualmente. Un segundo nivel, incluiría el conocimiento del propio alumno de su propio funcionamiento cognitivo y la capacidad de planificar las actividades, controlar su ejecución y evaluar sus resultados. Estos dos pasos requieren un control no solo de las habilidades y conocimientos previos del alumno, si no de sus propias habilidades de metacognición. Los estudios sobre la metacognición han señalado que bajo este concepto, se esconden dos tareas distintas de investigación: el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la regulación del conocimiento (Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983). Dentro de los factores de la metacognición, los factores motivacionales

y afectivos son una dimensión que se debe tener en cuenta, los factores de tipo afectivo pueden sostener y reforzar la adquisición del conocimiento. De alguna manera, la autoestima y la expectativa de éxito-fracaso descritos en la teoría de la atribución de Weiner (1976) están interrelacionados con los procesos metacognitivos.

La motivación académica y la mejora de la calidad de la docencia

Pintrich (1994) explicó la motivación académica en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes: El contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los propios alumnos sobre su propia motivación y los comportamientos observables de los alumnos. El contexto de la clase influye en las creencias y los sentimientos motivacionales. Estos dos componentes, a su vez, determinan los comportamientos observables.

Los factores motivacionales, son de gran importancia a la hora de diseñar un aprendizaje, al nivel educativo que sea. Eso implica no descartar el nivel universitario.

Sentimientos y creencias están relacionadas con las elecciones realizadas, la involucración en la tarea académica y la persistencia. Tres estructuras de creencia influyen sobre los comportamientos observables:

1. Expectativas o creencias sobre su propia habilidad para desempeñar una tarea o conducta. Comprende no solo lo eficaz que se siente la persona frente a la tarea, si no también implica el nivel de control que se cree tener sobre el entorno.

2. Valor o creencia de la importancia de realizar la determinada tarea o conducta. El hecho de realizar una actividad sea significativo para conseguir unos objetivos previos marcados (conseguir una titulación o alcanzar una competencia intelectual o manipulativa.

3. Afecto o sentimiento sobre si o sobre la conducta en cuestión.

Para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria se deberá tener en cuenta la motivación y fomentarla.

La motivación, como un hecho relevante en la docencia universitaria, aparece como indicador de calidad de diferentes universidades (U. La Laguna 1996, U. Salamanca 1998, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya 2000). Como indican Álvarez, García y Gil (1999), la enseñanza universitaria, es una conjunción entre *oficio docente, arte, condiciones estructurales y sociales, dilemas y paradojas*. Es en este oficio docente, donde se encuentra la necesidad de la motivación que «hace referencia a la implicación del alumno en el propio proceso de aprendizaje y al aprovechamiento de las posibilidades que le ofrece universidad (vg. La utilización de las tutorías). Implica acciones intencionales por parte del profesor (verbales, actitudinales y de planificación) y un delicado equilibrio entre facilitar el aprendizaje versus trivializarlo —... *una clase insinuante, una clase provocadora, una clase que a ti te despierta un horizonte y que te entran ganas de irte inmediatamente a la biblioteca a ver que ha querido decir en realidad.*» (Idem, 280).

Si se plantea la motivación como un hecho general del aprendizaje, se debe tener en cuenta la planificación de las materias siguiendo un criterio para motivar al alumno. Se ha de tener en cuenta, que el alumno, no solo recibe motivación, cuando entra en el aula y está frente al profesor, si no que el alumno, ya se ha hecho una composición de lugar, de como será la asignatura que va a recibir, es decir, se va a crear una expectativa. Cuantos menos factores dejen por analizar por parte del alumno a la hora de plantear sus expectativas, es decir cuanto más reales sean estas, más fácil le será tomar decisiones e implicarse en las

asignaturas.

El profesor tiene en el programa un instrumento anticipador de lo que va a ser la asignatura para el alumno.

En cualquier estudio universitario, el programa de la asignatura, es la fuente de información previa al inicio de la asignatura que todos los alumnos consultan —o deberían consultar— para hacerse una composición de lugar de cuales son los objetivos, contenidos y procesos que se van a seguir en cualquier asignatura.

A que responde el programa universitario

Una de las claves del éxito de la mayoría de las actividades humanas y por descontado de la formación, es la programación. Por programación se entiende la actividad de enunciar y preparar aquello que se quiere hacer en una acción formativa: objetivos, contenidos, métodos, medios y recursos (personales, materiales, espaciales, temporalización, etc.)

El diseño de la enseñanza surge como la necesidad de tener una planificación específica de los distintos pasos y elementos necesarios a la hora de transmitir cualquier conocimiento o habilidad. La eficacia del proceso educativo dependerá en gran medida del análisis de los elementos que entran a formar parte de este diseño y del sistema de relaciones que se produce entre ellos. Los principios generales del diseño de la enseñanza los definen Castejon, Carda y Vera (1991) como:

— En primer lugar, la enseñanza se considera en su aspecto formal; de manera que los elementos se disponen explícitamente para producir unos resultados determinados en el aprendizaje.

— En segundo lugar, se produce una programación sistemática de los elementos del proceso, caracterizado por la interacción de todos ellos, de manera que una modificación o un cambio en uno de ellos, afecta a todos los demás.

— En tercer lugar, existe una fundamentación lógica y psicológica de todo el proceso, basado en los principios elementales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

— Por último, se plantea la enseñanza como un proceso en el que la evaluación y el control continuo, sirve como guía para tomar decisiones.

Las enseñanzas relativas a un curso o un título, se concretan en una serie de programas de estudio en los cuales se presentan, los objetivos y contenidos de una disciplina o materia, así como las estrategias metodológicas y criterios de evaluación que se llevarán a cabo. Así la programación es el elemento de planificación que consiste en establecer un sistema ordenado de actuación a partir de una serie de presupuestos que vienen dados por la teoría del currículo. Es en definitiva una derivación de la teoría hacia la acción para situaciones concretas, no dejando espacio para que los acontecimientos ocurran arbitrariamente.

La concepción del profesor universitario como el profesional que desarrolla complejas tareas de mediación entre el conocimiento de la propia disciplina y el alumnado, de cuya formación intelectual y profesional es responsable, parece que es la que más se ajusta a las diferentes teorías psicológicas de la educación que se han planteado. No obstante como nos dicen Amat & Pineda (1996) «la mayoría de los profesores son auténticos en relación con los contenidos que transmiten. Pero no todos dan la suficiente importancia a los aspectos metodológicos porque creen que lo que es importante es el dominio de los temas que transmiten. Se cree que éste es el principal motivo por el cual algunos profesores no consiguen mejores resultados en relación a sus alumnos y con los

programas de formación en los que intervienen». También Fernández (1989) indica que no ha existido tradición de entrenamiento profesional entre el profesorado, teniendo este una gran necesidad de formación en técnicas de programación. La mejora de la docencia, es de gran importancia en la universidad española actual, así como la formación del profesorado en aspectos pedagógicos-tutoriales (Hornilla, T. 1999). Esta mejora debe plantearse desde una perspectiva departamental, pudiendo necesitar de ayuda externa al departamento con la figura de los asesores pedagógicos (Lucarelli, 2000).

A modo de conclusión

Como ya se ha planteado, es función del profesor la de diseñar el programa universitario. Y como se puede suponer el programa ha de ser el reflejo de la función docente del profesor y por tanto debe responder a las necesidades pedagógicas que plantea el aprendizaje. Como postula Bandura (1982), la conducta está regulada, en un alto grado por sus consecuencias, y en este punto entra en cuenta la motivación.

Para plantear la función de la motivación en la enseñanza y por tanto, la necesidad que se tenga en cuenta a la hora de programar, se utilizará la fórmula anteriormente planteada que explica la motivación como la interacción entre metas, emociones y creencias de control personal.

La motivación, en el ámbito de la enseñanza universitaria, entendida como meta, es una actitud que se da por hecho, ya que los alumnos acuden libremente a la universidad, movidos por unos motivos (sociales, culturales, económicos), que les «motivaran» en sus estudios. La finalidad de los estudios universitarios, es capacitar al alumno con unos conocimientos que le permitan ejercer un trabajo en el mundo laboral. La relación de la oferta universitaria de conocimientos con lo que realmente demanda la sociedad es un factor que se debe estudiar para realizar una formación de calidad en la universidad (de Miguel, M. 1991, 1998).

Las metas que se plantea el alumno universitario, están vinculadas al estudio que realiza. No obstante, las metas pueden ser de dos tipos: unas están dirigidas a adquirir las competencias profesionales que le capaciten para ejercer un trabajo o profesión, y por otra parte existe la meta de promocionar, de aprobar la asignatura en sí misma, sin vinculación de la cantidad de aprendizaje que se adquiera con el fin de conseguir un título (Sanchez y Requena, 2000). Las metas que persigue el alumno, en relación al itinerario formativo total del alumno, más allá de la asignatura de un año, deben de reflejarse en el programa, ya que el alumno debe tener la posibilidad de contrastar cuales son los conocimientos que ya ha adquirido para alcanzar su competencia profesional. Así una definición clara de cuales serán los objetivos y los contenidos de la asignatura, ordenados con una secuencia lógica y que respondan (de la forma más clara posible) a los *descriptores* marcados por ley de la asignatura serían de gran ayuda. Otro elemento que puede aparecer en el programa de una asignatura es la vinculación de esa asignatura dentro de la carrera en general, así como la vinculación con el resto de las asignaturas (con las que está evaluado). También puede servir para definir las metas del alumno, la categoría de la asignatura dentro de los planes de estudios (truncal, obligatoria, optativa, libre configuración), así como las relaciones de compatibilidad / incompatibilidad con otras asignaturas.

La información que debe aparecer en el programa, debe ser tal que ayude al alumno a controlar sus propias creencias de control personal. Es decir, en el programa deberían aparecer cuales serán las actividades que se van a realizar en el curso para poder realizar sus propias expectativas, que le permita planificar de la forma más ajustada posible, cual

será el esfuerzo que debe realizar el alumno y que es lo que se le va a exigir para realizar una determinada asignatura. Con ello el alumno puede controlar de forma un poco más consciente sus propias creencias de éxito a la hora de enfrentarse a una asignatura.

De esta forma, en el programa, deberían quedar claramente definidas, cuales serán las actividades que se realizarán y como se realizarán para que el alumno pueda hacerse una composición de lugar de lo que le espera. Así también es imprescindible que el alumno conozca qué tipo de evaluación se va a realizar, cuales serán los indicadores de evaluación que se van a tener en cuenta así como el valor que tendrán cada una de las actividades de evaluación.

No cabe duda, que la comunicación boca a boca, por parte de los alumnos y la mitificación de ciertas asignaturas, son factores que marcan las expectativas de los alumnos, pero con una explicación clara de cuales son los elementos sobre los que se van a realizar las clases, dará a los alumnos un control de la asignatura lo suficientemente elevado como para enfrentarse a la misma con una expectativas de éxito superiores y por tanto un mayor rendimiento académico.

Bibliografía

- AGÈNCIA PER AL LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI A CATALUNYA (2000). *Procés d'avaluació de la qualitat al sistema universitari a Catalunya. Informe 99*. Barcelona; Barcelona 2000.
- ÁLVAREZ ROJO, A. & DEL RÍO, P. (1990). «Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo», en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza psicología.
- ÁLVAREZ ROJO, A. & GRACIA JIMENEZ, E. & GIL FLORES, J. (1999). «La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos», *Revista de educación*, 319, pàg. 273-290.
- AMAT, O. & PINEDA, P. (1996). *Aprender a enseñar. Una visió pràctica per a la formació de formadors*. Barcelona: UAB — Edicions Gestió 2000, pag. 11.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, Nj; Van Nostrand.
- ATKINSON, J. (1957). «Motivational determinants of risk-taking behavior», *Psychological Review*, 64: pàg. 359-372.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *La psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México; Trillas.
- BANDURA, A. (1977). «Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change» *Psychological Review*, 98 (2), pàg. 191-215.
- BANDURA, A. (1982). «Self-eficacy mechanism in human agency», *American Psychologist*, 37, pàg. 122-147.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BASIL, C. & COLL, C. (1990). «La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: La teoría del aprendizaje acumulativo», en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- BROWN, A. L. (1982). «Learning and development: The problem of compatibility, access and induction». *Child Development*, 54, pàg. 968-979.
- BROWN, A. L. & BRANSFORD, J. D. & FERRARA, R. A. & CAMPIONE, J. C. (1983). «Learning remembering and understanding», en P. Mussen (eds): *Carmichael's*

- manual of child psychology*, Vol. 3, Nueva York; Wiley.
- CASTEJÓN COSTA, J. L. & CARDA ROS, R. M. & VERA MUÑOZ, M. I. (1991). *Enseñanza Universitaria: diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- COLL, C. & MARCHESI, A. & PALACIOS, J. (1990). *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Psicología.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991). «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia», en De Miguel M. & Mora, J. G. & Rodríguez, S. (Eds): *La evaluación de las instituciones universitarias* Madrid: Consejo de universidades.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1998). «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la calidad docente», *Revista de Educación*, 315, pàg. 67-8.
- DWECK, C. S. (1986). «Motivational Processes Affecting Learning», *American Psychologist*, 41 (10), pàg. 1040-1048.
- FERNÁNDEZ PÉREZ (1989). *Así se enseña en nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Hispagraphis.
- FISHBEIN, M. y AZJEN, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- FORD, M. (1992). *Motivation humans: Goals, Emotions and Personal Agency Bilief*. London; Sage Publications.
- FYARS, L. J. & MAEHR, M. L. (1987). *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and family Background*. Unpublished research report, Illinois State Board of Education and University of Illinois. Illinois: Urbana - Chapman.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (1990). «Aprendizaje por descubrimiento frente al aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo» en Coll, C. & Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza psicología.
- GARRIDO GUTIERREZ, I. (2001). «La motivación, mecanismos de regulación de la acción».
- GONZALEZ TORRES, M. C. (1997). *La motivación académica sus determinantes y pautas de actuación*. Ansóain (Navarra); EUNSA
- HARTER, S. (1981). A model of mastery motivation in children : individual differences and developmental change. En Collins (ed): *Minnesota symposium on Children Psychologyn*, Vol 14. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum.
- HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautzu: Universidad del País Vasco.
- JENKINS, J. J. (1979). Four points to remember: A tetrahedral model of memory experiments. En L. S. Cermak & F.I.M. Craik (eds): *Level of procesing in human memory*. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- KOESTNER, R. & MCCLELLAND, D. C. (1990). Perspectives on competence motivation. En Pervin, L. A. (ed): *Handbook of personality: Theory and Research*. New Yorc: Guilford Press.
- LOPEZ, F. (1985). *Técnicas de modificación de conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Barcelona: Paidos Educador.
- PÉREZ SÁNCHEZ, M. & TRINIDAD REQUENA, A. (2000). «Hábitos y formas de estudiar de los alumnos de la universidad de Granada », *Revista de educación*, 323, pp. 423-454.
- PIAGET, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona; Península.