

CONCEPTOS ANTIGUOS EN UN CONTEXTO NUEVO: MOTIVACIÓN Y LIDERAZGO EN EL AULA UNIVERSITARIA DEL SIGLO XXI

Rafael Periañez Cristóbal
Universidad de Sevilla

El presente trabajo parte de las conclusiones obtenidas por el autor en un estudio realizado en 1997 en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla para testar la validez de un modelo de medición de la calidad del servicio docente universitario, partiendo de los niveles de satisfacción manifestados por los estudiantes. Entendiendo que los constructos satisfacción y motivación están íntimamente conectados, analizamos ahora los factores que determinan los niveles de motivación de los estudiantes, tratando de extraer conclusiones sobre la importancia que cobra en este sentido tanto el profesorado como los estamentos directivos de los centros universitarios.

The present paper derives from the main conclusions of an investigation performed in 1997 in the domain of the EUEE (University of Sevilla) that was aimed to check the validity of a measurement model of the *university service quality*, based on the satisfaction levels alleged by the students. Since it is assumed that the constructs *student's satisfaction* and *student's motivation* are closely connected, it is here analyzed the set of factors that determine the levels of motivation of the students, looking for gaining insight about the basic role of the teaching personnel so as the management staff of the university centre.

PALABRAS CLAVE: Calidad, Satisfacción del estudiante, Motivación, Liderazgo, Universidad.
KEY WORDS: Quality, Student Satisfaction, Motivation, Leadership, University

1 INTRODUCCIÓN

Motivación y Liderazgo han sido desde antiguo conceptos clave en todas las cuestiones relacionadas con la Dirección de las organizaciones y, más específicamente, con aquéllas que guardaban estrecha conexión con la Gestión de los Recursos Humanos. La búsqueda de fórmulas que permitieran generar en los miembros de una organización el impulso interior necesario para desarrollar en ellos un alto grado de compromiso con los objetivos y para provocar el nivel de esfuerzo exigido, ha sido materia recurrente de investigación en el siglo que ahora termina. De igual forma, la creencia generalizada de que los directivos de las organizaciones eran los más directamente beneficiados de la presencia de este fenómeno, pero también los máximos responsables de su aparición, ha multiplicado los esfuerzos por ir más allá de la simple autoridad jerárquica para pasar al más ambicioso concepto de líder.

Sin embargo, el foro habitual de estas investigaciones ha sido el de las organizaciones (públicas o privadas) que necesitan del esfuerzo conjunto de sus integrantes para alcanzar los efectos sinérgicos que conducen al logro de los objetivos. En este contexto, se produce una intuitiva separación tajante entre tres entidades sociales bien diferenciadas: la propia organización como ente autónomo, las personas que en ella trabajan como depositarias del encargo de guiarla hacia las metas establecidas a cambio de la obtención de un conjunto de recompensas intrínsecas y extrínsecas, y, por último, los clientes, consumidores, usuarios o ciudadanos que se benefician del trabajo organizacional a cambio de un precio. Si se hablaba, por tanto, de "motivación", el término estaba referido a la motivación en el trabajo; y si se mencionaba el vocablo "liderazgo" las aspiraciones no iban más allá de los específicos límites de la organización o de los tiempos que los directivos permanecían en ella: "nos interesa el liderazgo dentro de las organizaciones, no el liderazgo en general" (Buchanan y Huczynski, 1997). Además, ambos procesos han poseído tradicionalmente un carácter claramente instrumental de cara a obtener la máxima satisfacción de los clientes y, por ende, el logro de los objetivos organizacionales.

Existen, sin embargo, organizaciones ciertamente peculiares, en las que el propio cliente debe participar activamente en ciertos procesos para que éstos alcancen la configuración final deseada. Frente a las estrictamente productivas, las organizaciones dedicadas a la prestación de servicios poseen en mayor o menor medida esta característica (Rufino, 1995; Bigné et al., 1996). Las Universidades, en cuanto instituciones dedicadas a la enseñanza superior, podrían ser

perfectamente integradas en este grupo, aunque, a diferencia de otras, algunos de sus clientes se integran dentro del sistema como parte activa e influenciadora de las características del servicio que reciben y por el que pagan^s un determinado precio (Sirvanci,1996). Nos referimos, lógicamente, a los estudiantes que cada año se matriculan en una titulación, consiguiendo con ello obtener la doble condición de receptor directo del servicio y de miembro de pleno derecho de la denominada "Comunidad Universitaria", asignándosele con ello una cierta cuota de poder e influencia en la definición de la estrategia organizacional y en la configuración final de todos sus procesos internos. Esta doble condición del alumnado introduce en el sistema una complejidad adicional, ya que su participación en el proceso de prestación del servicio es mucho más intensa que en cualquier otra corporación del sector terciario.

Si entendemos que el éxito de cualquier organización se materializa en el fiel cumplimiento de su misión y objetivos, la Universidad persigue ofrecer a los alumnos una "preparación para el ejercicio de actividades profesionales, que exija la aplicación de conocimientos y métodos científicos y técnicos o para la creación artística", mediante la "creación, desarrollo, transmisión y crítica de la Ciencia, la Técnica y la Cultura" (Universidad de Sevilla,1990). En consecuencia, si una de las finalidades últimas de la Universidad es la preparación de los alumnos para el desempeño futuro de ciertas actividades profesionales, resulta evidente que el logro de esta meta no puede ser alcanzado sin la colaboración activa del propio estudiante; con lo cual, cabría decir que buena parte del éxito organizacional reside en el esfuerzo y la dedicación de su clientela.

En este contexto específico, la satisfacción del alumnado (presente y pasado) debería actuar, en simultáneo, como indicador de los niveles de calidad del servicio (Ivancevich e Ivancevich,1992) y también como proceso intermedio para la generación del clima organizacional más propicio al esfuerzo en el estudio. Motivación y satisfacción vuelven a estar aquí, por tanto, estrechamente conectadas (aunque de manera ciertamente peculiar) como procesos determinantes del éxito organizacional.

A partir de estas consideraciones previas, nuestro trabajo se centrará en contrastar la posibilidad de trasladar al ámbito universitario la tradicional relación existente entre los conceptos motivación, liderazgo y satisfacción, ampliamente utilizados en la literatura del management; pero considerando ahora a los alumnos como aquellos en los que sería deseable observar altos niveles de motivación, y al profesorado como los líderes que pueden incidir de manera determinante en la consecución de este estado mediante el desempeño de sus actividades docentes dentro y fuera del aula. Sostenemos que en la enseñanza superior la satisfacción del estudiante constituye, desde luego, un objetivo a lograr, pero también un elemento crítico en su nivel de motivación, estando ésta en función, entre otras contingencias, del comportamiento exhibido por el personal docente. La contrastación de este hecho conduciría inmediatamente a una primera conclusión: los niveles de motivación de profesores y alumnos no constituyen elementos independientes sino estrechamente conectados mediante procesos de influencia mutua. Que el entusiasmo de los alumnos es acicate y estímulo para el trabajo docente del profesor es algo que creemos queda fuera de toda duda si atendemos a nuestra propia experiencia; pero la cuestión es conocer si la forma de realizar nuestro trabajo influencia también el grado de motivación de los que a diario nos escuchan.

Intentaremos también averiguar si existen otros agentes del fenómeno motivación-desmotivación no asociados a la figura del profesor, ya sea pertenecientes a otras esferas del servicio universitario o a elementos ajenos a él. La panorámica así descrita podría proporcionarnos una idea más precisa de las formas en las que se genera en los alumnos la decisión de abandonar el estudio de cierta materia o, por el contrario, la de realizar los esfuerzos necesarios para conseguir un buen aprovechamiento que posteriormente se tradujera (con una alta probabilidad) en una nota acreditativa de la superación de cierta asignatura.

2 IMPORTANCIA DE LA CUESTIÓN OBJETO DE ESTUDIO

En el mes de mayo del pasado año 1997 se desarrollaron en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla las primeras actuaciones dirigidas a realizar una investigación cuya finalidad prioritaria consistía en la contrastación empírica de la validez de un nuevo modelo de medición de los niveles de calidad del servicio universitario, partiendo del

estudio de los niveles de satisfacción manifestados por los estudiantes. En esa fecha tuvo lugar el proceso de captación de datos primarios, utilizando como base un cuestionario en el que se distinguían seis apartados bien diferenciados:

- 1°.- Averiguaciones sobre la importancia subjetiva que cada alumno asignaba a las diferentes esferas del servicio para lo que se entendía como un "servicio de calidad".
- 2°.- Preguntas destinadas a establecer el perfil del alumno como usuario del servicio.
- 3°.- Informaciones relacionadas con las percepciones de los alumnos sobre labor directa de los profesores en el ejercicio de su trabajo docente.
- 4°.- Impresiones de los estudiantes relativas al diseño programático de las asignaturas y a su ejecución a lo largo del curso.
- 5°.- Percepciones de los encuestados asociadas a las características físicas y personales del Centro Docente, así como al Plan de Estudios en vigor.
- 6°.- Cuestiones relacionadas con aspectos de la prestación del servicio que superan el ámbito específico del Centro Docente.

El estudio realizado supuso, aproximadamente, la consideración de 100 variables, lo que implicó el procesamiento de un total de datos próximo a los 360.000, provenientes todos ellos de una base que contenía en su configuración final algo más de 23.000 registros. Entre las conclusiones que se derivaron de la investigación cabe resaltar la fuerte asociación observada (medida a través de los tests χ^2) entre ciertas variables definitorias del perfil de los alumnos encuestados y aquellas otras que reflejaban los niveles de satisfacción global con la labor del profesor o con la programación docente de cada asignatura. Así por ejemplo, aquellos alumnos que asistían a clase con más frecuencia, los que seguían al día la asignatura, los que acudían con mayor asiduidad a las tutorías o los que decían tener una actitud más favorable hacia la participación en clase, eran también los que manifestaban mayores niveles de satisfacción con la labor docente del profesorado y con la programación de las asignaturas. El cálculo de los estadísticos λ y τ de Goodman y Kruskal demostró la importancia que en términos previsionales poseía el conocimiento de cada una de las variables precitadas para efectuar estimaciones apriorísticas de los niveles de satisfacción que fuera a manifestar el alumno posteriormente (reducciones en el error de estimación en muchos casos cercanas al 10%).

Si analizamos con detenimiento el significado de las variables perfil antes comentadas, repararemos en un hecho que creemos importante: todas ellas aluden a ciertos caracteres que cabría asociar a lo que pudiéramos entender como un "alumno motivado". Dicho en otros términos, la motivación del estudiante y su satisfacción parecen recorrer caminos paralelos, de tal forma que, aunque no hayamos podido identificar evidentes relaciones de causalidad, cabe intuir que el fomento de los niveles de motivación redundaba en mejores sentimientos de satisfacción con el servicio recibido, y que éstos, a la postre, se traducen en un mejor clima docente que favorece el aprendizaje.

Dado que la intención de este trabajo consiste en la realización de averiguaciones para identificar los elementos que ejercen un mayor efecto en los procesos motivación-desmotivación del estudiante, hemos creído que la detección de estos factores aportaría una información importante para apoyar la confección de estrategias de mejora continua en el ámbito universitario. Si encontrásemos, además que el profesor de una asignatura es uno de estos factores, habría que concluir que, en el aula universitaria, se plantea una peculiar relación alumno-profesor que tiene fuertes connotaciones y coincidencias con la tradicional interacción entre cada líder y los miembros de su grupo organizacional.

3 METODOLOGÍA UTILIZADA

Con la intención de identificar los factores motivacionales a los que antes aludíamos, planteamos un proceso de captación de datos primarios seleccionando al azar un total de 115 alumnos de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales matriculados en el segundo curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales en el año académico 1998-1999. Con ellos creamos 16 grupos

de entre 5 y 7 personas a los que se explicó la forma correcta de efectuar el trabajo así como el problema que iba a constituir el núcleo central del proyecto: identificar factores que pudieran incidir en la motivación o desmotivación de un alumno hacia el aprendizaje de los contenidos de cierta asignatura. Cada equipo se constituyó de manera independiente del resto como una sesión diferente de brainstorming, para que, durante 45 minutos y mediante un esfuerzo de reflexión y creatividad, pudieran encontrarse los elementos buscados.

PROFESOR		ni	%		
<i>Falta de capacitación profesional</i>		19	22,62%		
<i>Desmotivación</i>		16	19,05%		
<i>Falta de amabilidad</i>		14	16,67%		
<i>Distanciamiento alumno-profesor</i>		14	16,67%		
<i>Falta de empatía</i>		13	15,48%		
<i>Falta de estímulo a la participación</i>		4	4,76%		
<i>Otros</i>		4	4,76%		
TOTAL		84	100%	37,00%	44,68%
PROGRAMACIÓN ASIGNATURA		ni	%		
<i>Sobrecarga de trabajo (exceso de contenidos y dificultad)</i>		21	33,87%		
<i>Inadecuados sistemas de evaluación</i>		12	19,35%		
<i>Contenidos inútiles o mal planteados</i>		11	17,74%		
<i>Deficiencias en las actividades prácticas (cantidad y adecuación)</i>		8	12,90%		
<i>Deficiencias en libros y apuntes</i>		7	11,29%		
<i>Otros</i>		3	4,84%		
TOTAL		62	100%	27,31%	32,98%
DEFICIENCIAS EN CENTRO Y PLAN ESTUDIO		ni	%		
<i>Horario de clases (cantidad, ubicación, duración clases)</i>		18	52,94%		
<i>Deficiencias en el Plan de Estudios (nº asignaturas)</i>		6	17,65%		
<i>Características de las aulas</i>		4	11,76%		
<i>Normas del Centro (cambios de grupo)</i>		4	11,76%		
<i>Otros</i>		2	5,88%		
TOTAL		34	100%	14,98%	18,09%
ASPECTOS DE AMBITO SUPERIOR AL CENTRO		ni	%		
<i>Matriculación</i>		4	50,00%		
<i>Dificultades para elegir carrera</i>		3	37,50%		
<i>Decisión de matriculas</i>		1	12,50%		
TOTAL		8	100%	3,52%	4,26%
ASPECTOS AJENOS A LA PRESTACION DEL SERVICIO		ni	%		
<i>Problemas personales o familiares</i>		14	35,90%		
<i>Mal ambiente de clase (compañeros)</i>		10	25,64%		
<i>Falta de expectativas de empleo</i>		9	23,08%		
<i>Deficiencias de estudio (tiempo y técnica)</i>		4	10,26%		
<i>Otros</i>		2	5,13%		
TOTAL		39	100%	17,18%	
TOTAL ITEMS PERTENECIENTES AL PROPIO SERVICIO		227			
AJENOS AL SERVICIO		188			
		39			

En el cuadro 1 se han recogido todos ellos, separándolos en función del ámbito del servicio universitario al que pudieran estar asociados. Asimismo, y dado que en el proceso aparecieron factores exógenos, todos ellos fueron incluidos en un apartado específico de "Aspectos ajenos a la prestación

Cuadro 1

del servicio". Junto a cada ítem aparece un número indicativo de la frecuencia (n_i) con la que dicho factor apareció. Así por ejemplo, la desmotivación del profesor como elemento que incide en la desmotivación de los alumnos apareció de una u otra forma en 16 de los 227 ítems que los alumnos reflejaron en sus respuestas. Junto a cada valor n_i aparece otra columna con porcentajes que pretenden indicar la importancia relativa del aspecto en cuestión dentro del contexto de elementos incluidos en cada una de las esferas del servicio. De esta forma, el valor 19,05% colocado junto al ítem "desmotivación del profesor" pretende indicar que, analizados en su conjunto los elementos desmotivadores asociados a la figura del profesor, la desmotivación aparente de éste para realizar su trabajo supuso algo más de un 19% del total de respuestas asociadas a dicha esfera del servicio.

Al final de cada relación de items dentro de cada uno de estos ámbitos se reserva un casillero para indicar el número total de comentarios de los alumnos que tuvieron que ver con el tema en cuestión (por ejemplo, 84 fueron las afirmaciones de los alumnos que de una forma u otra aludían al profesor como un elemento potencial de motivación o desmotivación).

Finalmente, al final de cada bloque de items —en las dos últimas columnas de la tabla— se indican los porcentajes que representan la importancia relativa que cada apartado cobró con relación al total de afirmaciones (37% sobre 227 para la labor del profesorado o 27,31% para la programación de las asignaturas) y, por último, el mismo porcentaje pero referido ahora solamente al total de cuestiones endógenas al servicio, una vez eliminadas aquellas otras de naturaleza externa o sobre las que sería difícil incidir en términos de gestión.

4 COMENTARIO DE LOS RESULTADOS

Lo primero que creemos debe ser destacado es el hecho de que, en los niveles de motivación de los alumnos, inciden directamente elementos propios de la prestación misma del servicio (personales e impersonales), así como otros de naturaleza claramente exógena sobre los que sería realmente difícil actuar desde cualquier instancia directiva. Si atendemos a las frecuencias de aparición cada uno de ellos en términos absolutos, repararemos además en la evidente primacía de los elementos internos al servicio frente a aquellos otros de naturaleza externa a él. Como indica la figura 1, del total de respuestas obtenidas (227), 188 tuvieron que ver directamente con alguna de las facetas o ámbitos en que habíamos decidido segmentar el servicio docente, mientras que sólo 39 de ellas correspondían a cuestiones personales o situacionales de los individuos consultados.

Figura 1

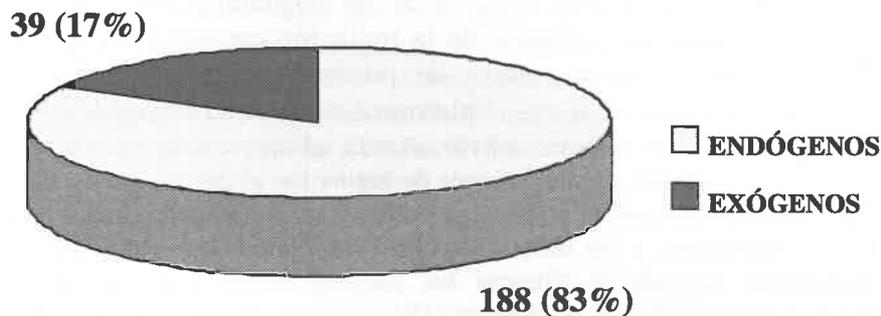
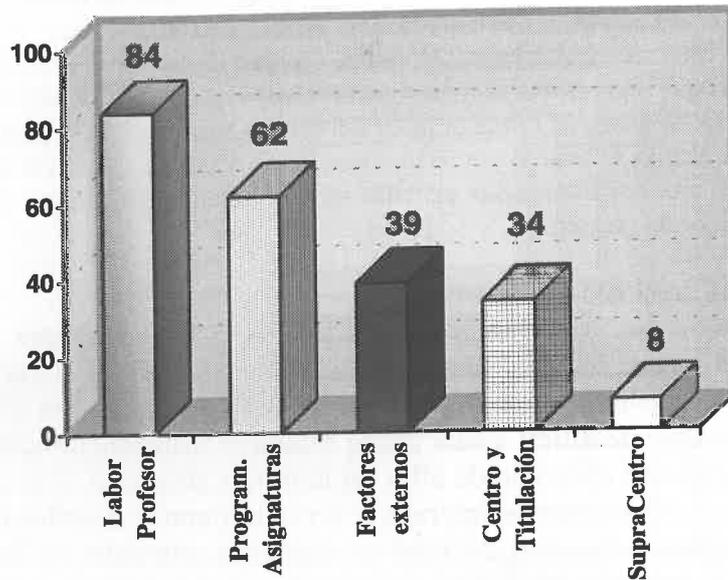


Figura 2



Si agrupamos los factores por cada uno de los ámbitos del estudio (fig.2), observaremos que la mayor concentración se observa en el apartado referente a la labor de los profesores (84 aspectos) seguida de la alusiva a la programación de las asignaturas (62), los factores ajenos al servicio (39), las deficiencias del centro o de la titulación cursada (34) y, finalmente, las cuestiones propias del servicio cuyo ámbito de prestación supera los límites físicos y administrativos del centro docente en el que el alumno desarrolla su actividad cotidiana (8).

Considerando cada factor de manera individualizada, el que concentró un mayor nivel de acuerdo entre los alumnos integrantes de las sesiones de brains fue el del exceso de trabajo al que se veían sometidos como consecuencia de la sobrecarga en los contenidos incorporados a los programas de las asignaturas o, simplemente, a las dificultades de comprensión que éstas pudieran tener (21 alusiones). Inmediatamente después se situaron los factores relativos a las deficiencias en la capacitación profesional aparente de los profesores (19) y a lo inadecuado de los horarios de clase (volumen total, duración de cada una de ellas, ubicación en la jornada, etc.) con 18 referencias. Ciñéndonos a la esfera de la labor de los profesores, a no mucha distancia de los anteriores –si atendemos al número de apariciones del factor en las listas elaboradas por los alumnos de los diferentes grupos– se situaban cuestiones tales como su aparente desmotivación (16), su incapacidad para hacer amenas las clases (14), el establecimiento de barreras que fomenten el distanciamiento entre profesores y alumnos (14) o la ausencia de empatía en el personal docente (13).

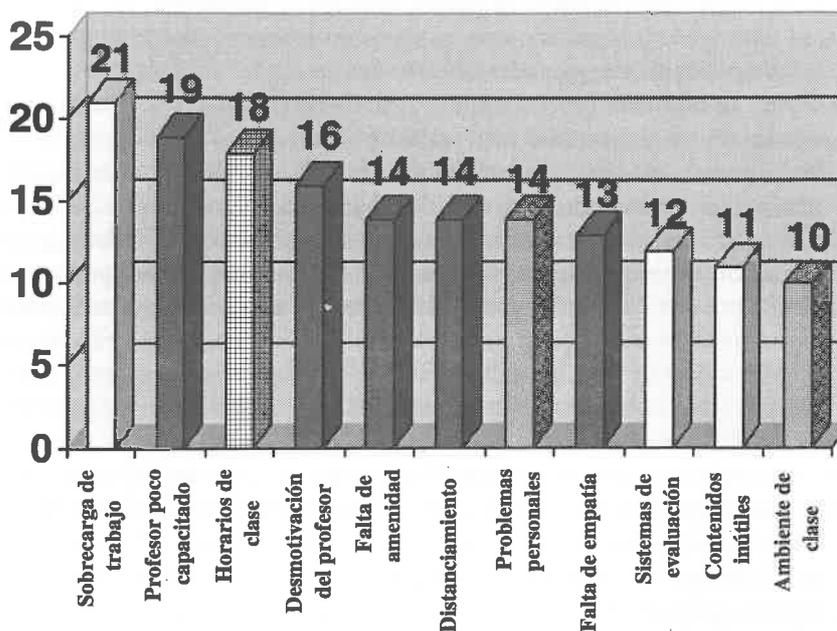
En lo que respecta a las cuestiones programáticas de las asignaturas, amén de los aspectos ya reseñados, destaca también por su importancia la consideración de que los sistemas de evaluación no son los más adecuados (12), así como la idea de que algunas asignaturas poseen contenidos inútiles o que están didácticamente mal planteados.

Merece ser destacado también el amplio acuerdo que despertó en los alumnos la idea de que una parte importante de su desmotivación venía ocasionada, unas veces, por la presencia de problemas estrictamente personales o familiares ajenos a su actividad universitaria, y otras por la existencia de un mal ambiente entre los compañeros de clase (aislamiento, competitividad, falta de confianza, etc.). En el resto de ámbitos de agrupación, aparte de los factores ya aludidos, ningún otro pareció concentrar un nivel de acuerdo sustancialmente amplio.

Si representamos gráficamente los aspectos que parecieron concitar un mayor acuerdo entre los alumnos, nos encontraremos con un esquema como el que se muestra en la figura 3. Para una mayor

facilidad a la hora de extraer conclusiones, hemos representado en el mismo tono aquellos factores que se enmarcan dentro de un mismo ámbito de estudio.

Figura 3



Teniendo en consideración que en el gráfico precedente sólo han sido representados los items de más frecuente aparición, resulta interesante observar que, de los once factores seleccionados, la mayor parte (5) se corresponde con elementos directamente asociados a la figura del profesor, tres a cuestiones de programación docente de las asignaturas, dos a circunstancias ajenas al servicio y sólo uno a características del centro docente o de la titulación.

5 CONCLUSIONES

Antes de comenzar a extraer conclusiones con relación a los datos empíricos obtenidos, creemos de importancia poner de manifiesto nuestra opinión en relación con el fenómeno de la motivación. Al igual que sucede con otras facetas del comportamiento humano, creemos que la motivación, entendida como la voluntad de desarrollar y mantener cierto nivel de esfuerzo para conseguir un objetivo, es algo que surge del interior de la persona, y que resulta difícil suscitar desde el exterior: cada individuo debe buscarla dentro de sí mismo. Coincidimos con Beaubien en que uno de los mayores mitos en torno a la motivación es precisamente la creencia de que resulta posible motivar a otros (Beaubien,1997). En nuestra opinión, por tanto, la pregunta clásica de "¿Cómo puedo motivar a esa persona?" (Jacokes,1997) quizás esté mal planteada. Pero, dicho esto, es conveniente también precisar que si la motivación de los empleados es a la postre una actitud estrictamente individual, eso no resta un ápice de responsabilidad a los directivos ni, en general (por referirnos específicamente al ámbito universitario), a aquellos que de una u otra forma ejercen o pueden ejercer sobre otros alguna forma de poder. Como señala Capozzoli, la responsabilidad de los agentes de poder dentro de una organización se materializa en la obligación de crear un clima que haga posible la motivación (Capozzoli,1997). Y creemos que esto es tan cierto para el conjunto de las organizaciones (que necesitan imperiosamente la motivación de sus empleados) como para las instituciones dedicadas a la enseñanza superior, que, para alcanzar sus objetivos, necesitan disponer de alumnos con una alta dosis de entusiasmo por el aprendizaje.

De los datos obtenidos a partir del estudio se puede extraer una primera conclusión: en ocasiones, las condiciones adversas en términos de motivación están fuera del contexto universitario. Más de un 17% de los factores que podrían explicar la desmotivación de un

alumno provienen de circunstancias sobre las que ningún estamento universitario posee la más mínima capacidad de acción. Es aplicable también a los alumnos, por tanto, la expresión de Herovitz y Jurgens: "nuestros empleados son personas, y las personas tienen estados de ánimo y sentimientos que no pueden quitarse, sin más, en el vestuario por la mañana para empezar a trabajar" (Herovitz y Jurgens, 1997). La investigación realizada demuestra que los problemas personales o familiares del alumno, la actual falta de expectativas de empleo terminados los estudios o una deficiente integración con el resto de compañeros de clase, son elementos que inciden sobre los niveles motivacionales observados.

Pero el meollo de la cuestión parece estar, sin embargo, en las condiciones que conforman el entorno de la enseñanza dentro del recinto universitario. El dato de que casi un 87% de los factores mencionados por los alumnos aludan a elementos de este tipo así parece demostrarlo. Sin embargo, para organizar de una manera coherente la diversidad de rasgos identificados, la mejor estrategia sea quizás apoyarnos en algunas de las teorías clásicas sobre la motivación y el liderazgo en el trabajo.

La teoría original de las expectativas (Vroom, 1964) y alguna de sus posteriores adaptaciones (Porter y Lawler, 1968) pueden ser de gran utilidad a los efectos que perseguimos. Analizada la motivación desde la perspectiva aludida, se entiende que la decisión de emprender y mantener cierto nivel de esfuerzo viene inducida por las percepciones de los individuos en cuanto a la conexión existente entre esfuerzo y nivel de desempeño, desempeño y recompensas y, por último, entre éstas y la consecución de la satisfacción deseada.

Lo primero, sin embargo, que debe especificarse en el caso del alumno universitario como sujeto de motivación es cuáles son sus objetivos en términos de satisfacción. A la vista de los datos obtenidos, parece deducirse que las aspiraciones de los estudiantes parecen ir dirigidas en una triple dirección. La obtención de una certificación oficial que acredite formalmente la posesión de una cierta formación es, sin lugar a dudas, la primera de estas aspiraciones. Pero la afirmación estaría incompleta si no mencionáramos también que, de las opiniones vertidas por los alumnos, cabe deducir el deseo de que tal formación se ajuste lo más posible a la tenencia de un conjunto de habilidades prácticas que hagan posible una más fácil inserción profesional. Este aspecto finalista de la formación conseguida conformaría un segundo objetivo, y ambos entrarían claramente dentro de lo que, a priori y de manera intuitiva, cabría haber esperado. Sin embargo, creemos que de la investigación realizada se desprenden también expectativas en torno a un objetivo peculiar: esa formación, a la vez formal y útil, se desea obtener en un contexto agradable, que minimice los esfuerzos y que instituya un entorno que la haga más gratificante y amena. El alumno universitario se suma así a la dinámica de los mercados de finales del siglo XX, demandando no sólo un servicio "genérico", sino también ciertos elementos anexos que cabría incluir en los denominados componentes "enriquecidos".

Pero centrándonos en el esquema que se desprende de la teoría de las expectativas, la práctica totalidad de factores identificados pueden asociarse con facilidad a alguno de los eslabones que componen la cadena motivacional del estudiante. En lo relativo a la conexión esfuerzo-desempeño, el estudio realizado pone de manifiesto la especial importancia que cobran ciertos aspectos programáticos de las asignaturas y del conjunto de la titulación. En consonancia con los hallazgos de la teoría del establecimiento de metas (Locke y Lathans, 1990), el planteamiento de estándares percibidos como inalcanzables desanima la realización de esfuerzos. Los programas excesivamente densos, la presencia de contenidos inútiles o la proliferación de asignaturas que deben ser cursadas de manera simultánea, actuarían en esta dirección disfuncional. Habría que concluir, por tanto, que no siempre resulta ser cierta la afirmación de Hasbell en el sentido de que "si las personas saben específicamente lo que se espera ellas, moverán cielos y tierra por conseguirlo" (Hasbell, 1997); si lo que esperamos de ellas es percibido como algo imposible, el cielo y la tierra quedarán seguramente intactos.

La labor del profesor universitario parece tener también mucho que decir en cuanto a la conexión esfuerzo-desempeño. Salvando las cuestiones personales que hacen percibir el esfuerzo como inútil (el número de horas de estudio posibles, la deficiente formación de base o una mala técnica de estudio), el profesor parece jugar un papel decisivo a la hora de que el alumno tome la decisión de actuar en la dirección deseada. Parece como si el estudiante atribuyera al docente el desempeño de un papel más de "entrenador" que de simple "transmisor de conocimientos" o de "controlador". También aquí parece haberse producido un vuelco similar al operado en el conjunto del management, ya que "el papel de un administrador ha pasado del *orden* y *mando* al de *entreno* y

animo" (Nelson, 1996). No debemos olvidar que, con las metodologías docentes al uso (fundamentalmente basadas en la clase magistral), el profesor de cada asignatura cobra un papel trascendental como facilitador del aprendizaje. Si dicho papel no se quiere o no se puede interpretar de manera adecuada como consecuencia de una deficiente formación, o por la presencia de evidentes elementos de desmotivación profesional, el alumno pierde uno de sus principales apoyos con vistas a alcanzar los niveles de desempeño deseados. Resulta muy curioso observar a este respecto el elevado número de referencias que los alumnos realizan sobre la cuestión de que la aparente falta de entusiasmo por parte del profesor actúa como un poderoso agente de desmotivación en el alumno. Parece como si la desmotivación fuera un "virus" altamente contagioso. Haciendo nuestras las palabras de Penson, "aquello de *haced lo que os digo y no lo que hago no funciona ni en la paternidad ni en la dirección*" (Penson, 1996), aunque, a la vista de los resultados del estudio, cabría añadir que esa técnica tampoco parece dar demasiados buenos resultados en el ámbito docente.

Si pasamos a la conexión desempeño-recompensa, el factor que el estudio pone de manifiesto es el efecto desmotivador de sistemas de evaluación mal concebidos. Tomada la decisión de desarrollar el esfuerzo preciso, la constatación de que el rendimiento obtenido (en términos de conocimientos presuntamente adquiridos) no guarda relación con la calificación alcanzada por el alumno, introduce en el proceso un nuevo elemento de distorsión. Ciertamente, la masificación que viven nuestras universidades y la consiguiente necesidad de acudir al clásico examen como método prioritario de evaluación, no deja demasiadas alternativas. Desgraciadamente, además, la dedicación a los alumnos y, en general, los esfuerzos docentes del profesorado no son valorados como se debiera a los efectos de los sistemas de promoción establecidos. Creemos estar en lo cierto cuando afirmamos que un menor número de alumnos por aula y algún tipo de estímulo profesional por la dedicación de tiempo a la realización de procesos de evaluación continua, contribuirían a conseguir mejores niveles de motivación entre los estudiantes y, como consecuencia, mejores resultados finales.

La relación entre recompensas y satisfacción también parece estar presente en el esquema motivacional de los alumnos. Las respuestas por ellos aportadas sugieren claramente que la consecución de una calificación final favorable no es en sí misma el origen seguro de una posterior satisfacción. La situación que hoy se vive en el mercado de trabajo no es para nuestros estudiantes la más halagüeña. Son perfectamente conscientes de que los esfuerzos realizados por conseguir una titulación pueden resultar inútiles con vistas a su integración en el mundo del trabajo. La precariedad en las condiciones de contratación, la preponderancia del empleo temporal y el subempleo se han convertido en algo habitual para nuestros jóvenes, lo que no quiere decir necesariamente que sea algo aceptado por ellos con entusiasmo. El que una buena parte de nuestros alumnos centre sus máximas aspiraciones en convertirse en funcionario público debería ser materia de una profunda reflexión.

Si nuestras universidades siguen gastando sus esfuerzos en ofrecer a los estudiantes títulos de dudosa utilidad práctica, estaremos construyendo un montaje grande y costoso ajeno a las verdaderas necesidades de las personas. Creemos que la Universidad de los años venideros tendrá que dedicar buena parte de sus esfuerzos en una doble dirección. De una parte, deberá adecuar sus enseñanzas a las auténticas necesidades de la sociedad; pero de otra, deberá también concebir e implantar estrategias imaginativas que hagan más fácil el acceso de los alumnos egresados al mundo del empleo. No se trata de desposeer a la formación de su incuestionable valor finalista como elemento generador de una mayor altura intelectual y humana. Fomentar el espíritu crítico, la libertad de pensamiento o la inquietud por el conocimiento siempre será algo importante. Pero si no le añadimos un cierto componente "utilitarista", lo único que estaremos creando es una legión de hombres y mujeres altamente conscientes de la realidad que no han sido dotados de las mínimas herramientas para enfrentarse a una situación de alta hostilidad.

Finalmente, no podemos olvidar aquel tercer objetivo al que aludíamos en párrafos anteriores. De las respuestas emitidas por los alumnos cabe deducir que no es suficiente ofrecer una formación, a la vez, técnicamente excelente y útil a efectos prácticos. Esta sería solamente el componente genérico del servicio ofrecido por la Universidad; sin embargo los alumnos parecen demandar también otros elementos que enriquezcan este producto básico. Sólo así cobran sentido las demandas de amenidad en las clases, de horarios menos exigentes, de comportamientos empáticos por parte de los profesores, etc. En el contexto del problema motivacional que estamos tratando, todos estos factores se constituyen en elementos facilitadores del esfuerzo a los que no parece que los estudiantes estén dispuestos a renunciar.

En resumen, el estudio realizado creemos que pone de manifiesto algunas cuestiones relevantes. Aceptando que la motivación del estudiante constituye un fenómeno fundamentalmente de naturaleza interna, parece también estar claro que su aparición se ve favorecida por la presencia de un cierto contexto propicio tanto al interior como al exterior de la Universidad. Los estamentos directivos de la Universidad tienen mucho que decir, desde luego, en cuanto a la creación de este clima a través de sus decisiones. Pero no debemos olvidar tampoco la responsabilidad que los propios alumnos atribuyen a sus profesores. Si trajéramos a la esfera universitaria las recomendaciones que se desprenden del modelo ruta-objetivo sobre el liderazgo (House, 1971), podríamos afirmar que los alumnos visualizan a sus profesores no sólo como formadores, sino también como los auténticos responsables de esclarecer con sus comportamientos las rutas que deben conducirles a la consecución de los objetivos perseguidos. Sin que sea nuestra intención entrar en el debate de si tal pretensión resulta o no legítimamente asumible, lo que parece cierto es que las demandas de una parte nada desdeñable de nuestra "clientela" van en esa dirección.

BIBLIOGRAFÍA:

- Beaubien, E. (1997): "Motivation myths". *Executive Excellence*, 14, 1.
- Bigné, J.E.; Martínez, C.; Miquel, M.J. y Belloch, A. (1996): "La calidad de servicio en las agencias de viajes. Una adaptación de la escala SERVQUAL". *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 5, 2.
- Buchanan, D. y Huczynsky, A. (1997): *Organizational Behaviour. An introductory text*. PrenticeHall Europe. p.593
- Capozzoli, T.K (1997): "Creating a motivating environment for employees". *Supervision*, 58, 4.
- Hasbell, L. (1997): "Stamp out excuses by setting clear goals". *Indianapolis Business Journal*, 18, 10. p.6.
- Herovitz, J; Jurgens P. M. (1993): *La satisfacción total del cliente. La estrategia de 25 compañías europeas líderes en calidad de servicio*. McGraw-Hill. Madrid. p.32
- House, R.J.(1971): "A path-goal theory of leader effectiveness". *Administrative Science Quarterly*. Septiembre.
- Ivancevich, D.M.; Ivancevich, S.H. (1992): "TQM in the classroom". *Management Accounting*, 74, 4, Octubre, (14-15).
- Jacokes, L.E. (1997): "Employee motivation: ready, able, unwilling". *Grand Rapid Business Journal*, 15, 25, p.23.
- Locke, E.A.; Latham, G.P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Nelson, B. (1996): "Asset appreciation produces best results". *Cabadian Manager*, 21, 4. p.24.
- Penson, P.G. (1996): "Corporate culture of the worst kind". *Boston Business Journal*, 16, 4. p.23
- Porter, L.W.; Lawler, E.E. (1968): *Managerial Attitudes and performance*. Dorsey Press and Richard D. Irwin, Inc. Homewood, Ill.
- Rufino, J.I. (1995): *Gestión de la Calidad en las Empresas de Servicios*. Caja San Fernando de Sevilla y Jerez. Sevilla.
- Sirvanci, M. (1996): "Are the students the true customers of higher education?". *Quality Progress*, Octubre, (99-102).
- Universidad de Sevilla (ed) (1990): *Estatutos de la Universidad de Sevilla*. Sevilla. p.14.
- Vroom, V.H.(1964): *Work and Motivation*. John Wiley and Sons, Inc. New York.