

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS “PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD” Y “MOTIVACIÓN DE LOGRO” DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

DEVELOPMENT OF COMPETENCES 'WORRY ABOUT QUALITY' AND 'MOTIVATION OF SUCCESS' FROM UNIVERSITY TEACHING

Susana Lucas Mangas

Universidad de Valladolid, sulum@psi.uva.es

Resumen: Entre las Competencias Genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), se encuentran la “preocupación por la calidad” y la “motivación de logro”, a desarrollar desde la función docente universitaria. Desde una perspectiva psicosocial de la educación, se persigue la adquisición del conocimiento de conceptos, valores-metas, actitudes y procedimientos que lo facilitan. En coherencia, se revisan algunas estrategias de motivación que se han mostrado eficaces en entornos socio-educativos y laborales (explicitación, planificación y administración de objetivos; enriquecimiento de tareas en el diseño de trabajos con mayor variedad de contenidos, tanto en cuanto a su amplitud como en sus exigencias; programas de refuerzo a través de la evaluación de las competencias y de clarificación de valores-metas). El desarrollo de estas competencias requiere de la contribución de las demás competencias genéricas.

Palabras Clave: desarrollo y evaluación de competencias genéricas; preocupación por la calidad; motivación de logro; enseñanza universitaria; explicitación, planificación y administración de objetivos; enriquecimiento de tareas; programas de refuerzo y de clarificación de valores-metas.

Abstract: Among the generic competences which were selected by Tuning Project (González & Wagenaar, 2003) are “the worry about quality” and “the motivation of success”, which will be developed from the university teaching role. From an educational psychosocial perspective, it's pursued the acquisition of the knowledge of concepts, values-aims, attitudes and procedures which make it easier. In coherence, it's gone through some strategies of motivation which have been demonstrated as effective in socio-educational and work environments (explicitation, planning and management of aims; enrichment of tasks in the design of works with a more variety of contents, as for its range and also in their exigencies; reinforcement and clarification of values programs through the assessment of competences). The development of these competences requires the contribution of the rest generic competences.

Key words: development and assessment of generic competences, worry about quality, motivation of success, university teaching; explicitation, planning and management of aims; enrichment of tasks; reinforcement and clarification of values programs.

1. OPORTUNIDAD Y RELEVANCIA EDUCATIVA Y SOCIAL DEL PROBLEMA PLANTEADO

La “preocupación por la calidad” y la “motivación de logro” en el alumnado son dos de las inquietudes más prioritarias del profesorado en los distintos niveles educativos, y su falta de motivación una de las más temidas. Por otra parte, en el contexto de creciente preocupación por la mejora de la calidad de enseñanza y de

acercamiento de la Universidad a las demandas sociales, se nos plantea el reto de facilitar la inserción laboral de los estudiantes universitarios, dotando tanto a las instituciones académicas como al alumnado en general, de los instrumentos para llevar a cabo las iniciativas que faciliten a los y a las estudiantes el desarrollo de estas competencias, para lograr así su inclusión en el empleo desde una madurez vocacional.

Los resultados que se recogen en el Informe Técnico elaborado, entre otros, por la autora de este artículo (véase, Guerra *et al.*, 2005), indican que si los y las estudiantes no terminan de manejar, conocer, comprender (o controlar) cuáles son los requerimientos propios de las tareas a desarrollar y cómo se tienen que desenvolver en la Universidad, es fácil que se desmotiven y aparezca en algunas de estas personas un sentimiento de insatisfacción con el sistema universitario y consigo mismas, que influya sobre su autoconocimiento (“yo no valgo para esto”) y dificulten su integración académica e incluso social dentro de la Universidad.

Asimismo, la Universidad de Valladolid, junto con otras, ha participado en un Proyecto de investigación I+D, del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BS02001-3150), titulado "Conducta Vocacional y Asesoramiento Vocacional de bs Estudiantes Universitarios", desarrollado durante cuatro años (entre los años 2001 y 2005) y con participación de personal investigador de 12 universidades españolas, entre quienes participó la firmante de este artículo (véase, Rivas *et. al.*, 2005); algunos de los resultados obtenidos parecen mostrar algunas de las consecuencias que viene teniendo la actual sociedad, en el sentido de estar incrementando la incertidumbre en las expectativas educativas de los estudiantes universitarios (Ovejero y Lucas, 2005), con la consiguiente desmotivación.

En coherencia, para comprender con más claridad este complejo escenario, vamos a intentar adentrarnos en la fundamentación teórica de las principales estrategias metodológicas y técnicas docentes que se revisan como facilitadoras del desarrollo de la preocupación por la calidad y de la motivación de logro desde la enseñanza universitaria. La importancia del desarrollo de estas competencias es indiscutible, ya que para lograr los objetivos del desarrollo de cualquier competencia es imprescindible estar motivado o motivada. Hemos de considerar pues la preocupación por la calidad y la motivación de logro como componentes básicos para el desarrollo de cualquier competencia y no como competencias únicas, dado que el esfuerzo cuando está asociado con alguna actividad que te motiva, resulta menos esfuerzo y más satisfactorio, a modo de reto.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El enfoque psicosocial desde el que se aborda la adquisición del conocimiento aplicado al desarrollo de competencias, se concibe desde los procedimientos de la práctica discursiva desempeñada a través de la interacción de las personas, de los grupos y de las Organizaciones; en este caso a través de la interacción alumnado-alumnado, alumnado-profesorado; grupo y Organización Educativa.

Hemos de tener presente que las piezas clave de las Organizaciones y de la Sociedad somos las personas, línea de base de la que deberíamos partir en toda evaluación que cada Organización (Laboral, Educativa, ...) realice, tanto en el diseño de procesos puestos en marcha como en el balance de resultados alcanzados –sin menoscabo de que las personas en el actual contexto social e histórico seamos

concebidas como “recursos humanos”-. En coherencia, para que cualquier Organización pueda mantener e incentivar su fuerza de trabajo, sería conveniente que ésta considerara entre sus objetivos, los valores y expectativas de esa fuerza laboral, ya que de lo contrario, sus miembros, en este caso el alumnado de enseñanza universitaria, podrían reducir su rendimiento e incluso abandonar la Organización o “empresa que estén emprendiendo”. En este sentido, Serrano, Moreno y Crespo (2001: 50) afirman: “la colonización metonímica del trabajo por el empleo, por el trabajo asalariado, nos lleva a la situación paradójica de que sólo parecen ser útiles y productivos quienes tienen un empleo”, pudiendo contribuir negativamente en la motivación por el aprendizaje, sobre todo si no se ve la funcionalidad en el mismo. Igualmente, entre los factores socio-culturales que contribuyen a construir la motivación hacia el aprendizaje, hemos de destacar la revolución tecnológica a la que la sociedad está asistiendo, generando una forma diferente y rápida de comunicarnos y de acceder a la información, provocando cambios importantes en el ámbito laboral, en las relaciones humanas, y en la forma de aprender (Valle, González y Rodríguez, 2006).

2.1 La valoración de la competencia frente a la valoración de los resultados desde el mercado de trabajo

Las personas, a diferencia de otros recursos, nos movemos hacia la acción para satisfacer unos valores, metas y expectativas, tal y como se ha demostrado en diversas investigaciones; ya incluso en los estudios de Hawthorne en la empresa Western Electric Company (Mayo, 1932; Roethlisberger y Dickson, 1939). En consecuencia, urge que tanto los equipos docentes en las Organizaciones Educativas, como los departamentos de personal en las Organizaciones Laborales, se planteen, en el desempeño de sus funciones prioritarias, el desarrollo de la preocupación por la calidad y la motivación de logro (formando parte de las estrategias y planes de formación para la mejora de la calidad de vida laboral de las personas implicadas). El problema estriba en que estas personas trabajadoras perciban que tras las acciones que se emprenden para el desarrollo de estas competencias, se persiga una única intención que es la *percepción de control hacia ellas, traducida y reducida a “aumento del beneficio empresarial”*.

Las recompensas externas por una acción concreta –de las que se está realizando un uso abusivo y generalizado actualmente en la sociedad que estamos construyendo, como estrategia de motivación-, predisponen a las personas a realizar las tareas en función de la recompensa esperada, en menoscabo del disfrute de la tarea en sí misma. “Los incentivos devalúan a todos los equipos de trabajo en conjunto, hasta convertirlos en una horda de ‘niños’ a los que no les importa lo que hacen, sino solamente la recompensa que vendrá después” (Sprenger, 2005: 76). Igualmente, desde el mercado de trabajo (Ovejero, 2006: 106), “no son los incentivos los que realmente motivan a los trabajadores, y el dinero el que menos de ellos, sino que las fuentes reales de una motivación permanente son muy otras (libertad para actuar, oportunidades de aprendizaje, tareas que supongan un reto, colaboración en completa confianza entre los empleados y con los superiores, participación en la toma de decisiones, etc.). En consecuencia, páguese a los trabajadores de manera justa y luego olvídense del dinero, pues, además de lo dicho, no olvidemos que los incentivos económicos dividen a los empleados y crean suspicacia y rivalidad entre ellos”.

De donde deriva la necesidad de prestar especial atención a que las tareas sean percibidas con sentido y despierten interés para las personas trabajadoras.

2.2 La valoración de la competencia frente a la valoración de los resultados desde las Organizaciones Educativas

Diversas investigaciones han demostrado, como revisan Gaviria y Fernández (2006), que las metas orientadas hacia el desarrollo de competencias (es decir, hacia el dominio de una determinada área de actividad o conocimiento) valoran más la mejora personal que se puede lograr con la actividad que los resultados evaluables por criterios externos. De ahí su mayor relación con una motivación intrínseca (por la acción en sí misma), que con una motivación extrínseca (medio para conseguir otra meta).

En el aula, la preocupación por la calidad, se encuentra íntimamente relacionada con la motivación de logro –impulso de superación en situaciones de rendimiento, preocupación por hacer las tareas cada vez mejor, lograr objetivos difíciles y alcanzar un nivel de resultados óptimo-, y ocupa un rol esencial, no sólo por su influencia en la realización de actividades sino también en la orientación motivacional en las relaciones sociales (Gaviria y Fernández, 2006). Es importante que nos detengamos en la importancia de valorar las relaciones en sí mismas y no como un medio para conseguir otra meta (en este último caso, estaríamos ante un tipo de agresividad instrumental, muy saliente actualmente en nuestra sociedad)-. De hecho, hemos de considerar que la motivación intrínseca se ve facilitada en climas interpersonales seguros y positivos (Huertas y Montero, 2003). Igualmente, hemos de considerar los diversos estudios aplicados de la teoría atribucional de Weiner (1986) que estudian cómo la atribución causal puede ser determinante de las expectativas (Manassero y Vázquez, 1995; Lucas y Carbonero, 2002, entre otros), y del rendimiento en el alumnado (Covington, 2000 y De la Torre y Godoy, 2002). Finalmente, hemos de tener en consideración que la “preocupación por la calidad” y la “motivación de logro”(motivación intrínseca) no sólo favorece el aprendizaje del alumnado directamente, aumentando su asimilación y retención de conocimientos, sino a través también del profesorado (Gaviria y Fernández, 2006): La falta de motivación intrínseca en el profesorado afecta a su alumnado tanto por la forma de comportarse con estas personas (se muestran más controladoras, menos eficaces enseñando y menos estimulantes) como a través de la percepción que el alumnado tiene del profesorado (cuando el alumnado percibe que el profesorado está motivado, también lo están).

En coherencia, para facilitar el desarrollo de las competencias “preocupación por la calidad” y “motivación de logro”, se estructuran los contenidos en el siguiente guión de referencia que se expone a continuación ejemplificando algunas de las Acciones Docentes que se pueden desarrollar desde la Enseñanza Universitaria, de forma armonizada con otros niveles educativos, con otros ámbitos de educación no reglados y con el mercado de trabajo.

3. PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA DESDE LA DOCENCIA PARA EL DESARROLLO DE LA “PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD” Y LA “MOTIVACIÓN DE LOGRO”

3.1 Explicitación, planificación y administración de objetivos

De acuerdo con Gaviria y Fernández (2006) y Lucas y Carbonero (2002), cuando nos encontramos ante metas concretas y desafiantes, el rendimiento y el sentimiento de autoeficacia (confianza en la propia capacidad para planificar y llevar a cabo un determinado curso de acción con vistas a resolver un problema o realizar con éxito una actividad), mejoran. En coherencia, toda programación ha de enfatizar metas tangibles, verificables y medibles que se establezcan de manera participativa en la realización de cualquier trabajo para favorecer el compromiso con el mismo (Alcover *et. al.*, 2004; Instituto Superior de Estudios Empresariales, 1999; Gaviria y Fernández, 2006 y Lucas y Carbonero, 2002) y, por lo tanto, también en el desempeño de las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje:

- Se precisa definir con claridad y precisión los objetivos, haciendo explícita su mejora en el desarrollo de las competencias necesarias y, por lo tanto, teniéndolos presentes en el método de evaluación. Por ejemplo, para favorecer el desarrollo de las competencias “preocupación por la calidad” y “motivación de logro” en el plan docente y en la cultura formativa institucional, se ha de trabajar con una definición de estas competencias generadas por los grupos de trabajo que dinamizamos para desarrollar los Proyectos de Innovación Educativa y de Investigación en los que participamos, partiendo de una fundamentación teórico-práctica.

- Los medios generalmente empleados para establecer la administración por objetivos son los siguientes: 1) Por unidades físicas, por ejemplo, en subtareas, asignando límites de tiempo para alcanzar las metas priorizadas; en coherencia con estas estrategias, Stewart (1995) observa que cuando se enseña al alumnado a dividir la tarea vocacional en subtareas, se incrementan las expectativas de control y la tendencia a autorresponsabilizarse de los propios logros; lo cual supone un ajuste del nivel de aspiración; de esta manera, señala Stewart, estamos enseñando al alumnado a resolver problemas, a clarificar y conseguir objetivos con la consiguiente importancia que esto tiene para guiar las actitudes, las acciones y persistir en las mismas. 2) Que promuevan el conocimiento relevante de las tareas o actividades y su relación con el entorno sociolaboral, aportando un sentido a las mismas. 3) Que faciliten la necesidad de seguir aprendiendo. 4) Que contribuyan a construir un entorno de trabajo personal y de colaboración entre el alumnado y entre el profesorado-alumnado. 5) Que el alumnado asuma la responsabilidad y autonomía ante el aprendizaje, enfatizando la relevancia de la reflexión de los objetivos y contenidos que motivan el aprendizaje. Con esta planificación de objetivos se puede conseguir que los y las estudiantes aprendan y les gusten los contenidos, puesto que es la única forma de aprender algo que vaya más allá de las fechas de los exámenes, y así puedan aplicar las competencias a su vida profesional e incluso a su propia vida como personas en sociedad que son. Esta planificación requiere también conocer, a través de unas preguntas iniciales de reflexión, las necesidades del alumnado en cuanto a sus ámbitos de trabajo y

competencias, así como sus conocimientos, expectativas, posibilidades y limitaciones en relación con los contenidos a abordar (por ejemplo, “¿qué entiendes por motivación laboral?”; “¿por qué se mueven las personas para conseguir retos, metas, objetos o situaciones?”; “¿por qué crees que lo que a una persona trabajadora le motiva, a otra no?; “¿qué necesidades, valores-metas motivan más a las personas trabajadoras?”).

- Establecer prioridades entre varias metas, en caso de que dada la complejidad de la tarea, existan múltiples metas. Por ejemplo para el desarrollo del tema de motivación laboral: 1ª) Argumentar la relación entre el significado que damos al trabajo, la motivación por la calidad y la satisfacción laboral; 2ª) Especificar e ilustrar la importancia de ciertas actitudes relacionadas con la motivación por la calidad y con una adecuada inserción sociolaboral; 3ª) Los efectos de la satisfacción en el trabajo sobre el desempeño de las personas y grupos/equipos de trabajo y las estrategias de motivación que se pueden utilizar en ámbitos socio-educativos y laborales; 4ª) Explicar las características esenciales de las diversas teorías sobre la motivación y la satisfacción laboral.

Finalmente, es importante destacar que en esta planificación de objetivos, se ha de contemplar cómo devolver información sobre el desempeño realizado en torno al desarrollo de las competencias previstas (véase, apartado 3.3).

3.2 Enriquecimiento de tareas en el diseño de trabajos con mayor variedad de contenidos, tanto en cuanto a su amplitud como en sus exigencias

Tengamos presente que estaremos facilitando en los/as estudiantes el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias, si somos capaces de poner a este alumnado en situación de que participen activamente de los contenidos que son objeto de aprendizaje y con actividades que despierten su interés. Asimismo, teniendo en cuenta la teoría del flujo (o experiencia óptima) de Mihaly Csikszentmihalyi (1998), el nivel de dificultad debe estar en consonancia con el nivel de competencias del alumnado. La valoración de los resultados por parte del profesorado ha de ir modificándose en función de los diversos criterios que son relevantes para realizar la tarea de forma adecuada y de los logros que el alumnado va alcanzando. Diversos estudios vienen apoyando la necesidad de emplear actividades que contengan un grado intermedio de complejidad, novedad e imprevisibilidad, ya que este tipo de tareas despierta el interés y la iniciativa, favorece la curiosidad y a través de ellos se da sentido a los contenidos del aprendizaje (Pintrich y Schunck, 2002).

Estas estrategias de motivación parten del supuesto de que los principales problemas de motivación que se dan en las Organizaciones y en la Sociedad, se basan en la excesiva división de las tareas y en la falta de participación en la toma de decisiones que afecta a las personas, sus funciones, responsabilidades y su puesto de trabajo. Por lo que para motivar a las personas se han de enriquecer las tareas de diversos modos (Alcover *et al.*, 2004; De la Cruz, 1999; 2001; García y Doménech, 1997; Gavia y Fernández, 2006; Instituto Superior de Estudios Empresariales, 1999; Lucas, 2000 y Marcelo *et al.*, 1996):

- Diversificando las tareas: esto es, combinando dos o más tareas que no exijan a la persona más esfuerzo o mayor pericia, pero sí todas las competencias y conocimientos de que dispone. Esta diversificación puede contribuir a que el trabajo sea menos monótono y rutinario. Por ejemplo: el hacer presentaciones en clase, favorece las

habilidades de comunicación; o el hacer prácticas en grupos cooperativos, facilita el trabajo en equipo. Igualmente, variando las actividades propuestas al alumnado: a) una serie de cuestiones o problemas para discutir en pequeño grupo; b) muestra de un vídeo, con instrucciones para analizarlo; c) presentación de una tarea, con instrucciones; d) presentación de un cuestionario de múltiples situaciones; e) preguntas sobre cuestiones en relación a datos y comparación en pequeño grupo; f) consideración de ventajas y desventajas o puntos débiles y fuertes de un procedimiento o teoría; g) invitación al alumnado a comentar y reflexionar sobre la información expuesta, relacionándola, si es posible, con los contenidos de otras asignaturas que puedan resultar interesantes y complementarios, puede favorecer el mayor desarrollo posible de la preocupación por la calidad, de la motivación de logro o de otras competencias.

- Dando a las tareas mayor profundidad (enriquecimiento vertical), es decir, haciéndolas más complejas para que las personas tengan que poner en juego todo el potencial de que dispone, así como mayor responsabilidad sobre los resultados, mayor autonomía y capacidad de decisión sobre los procesos y resultados. Por ejemplo, cuando constatemos que los estudiantes conocen criterios sobre los que comparar dos o más contenidos, y cuando nuestro objetivo sea que los y las estudiantes resuman, amplíen y/o profundicen en los conocimientos, les podemos poner en situación de que busquen diferencias o semejanzas, ventajas o inconvenientes, pros y contras.

- Simplificando la complejidad de la presentación de la información y ordenando los puntos principales de diferentes modos docente (De la Cruz, 1999, 2001; Marcelo *et al.*, 1996): dividiendo la exposición en apartados y éstos en puntos concretos, que son los aspectos más importantes de la exposición, en torno a los cuales se presentarán ejemplos, elaboraciones, comentarios y resúmenes; asimismo, indicando los inicios y finales de cada apartado, usando los nexos de unión entre las partes. Cuando nos interese estudiar distintos puntos de vista sobre algún tema, complementaremos esta ordenación de los contenidos con la presentación de situaciones-problemas relacionados bien con la vida cotidiana, bien con el desempeño de competencias, funciones y/o tareas profesionales, con el fin de que el alumnado busque soluciones alternativas sobre cuestiones sometidas a debate. Este tipo de abordaje sólo lo aplicaremos cuando la situación-problema esté claramente definida y las alternativas sean limitadas, haciendo resúmenes parciales de los conocimientos que se van adquiriendo y realizando un resumen final de conclusiones.

- Facilitando la participación y el aprendizaje a través de un manejo eficaz de las preguntas docente (De la Cruz, 1999, 2001; Marcelo *et al.*, 1996): a) Preguntas que requieran extraer el conocimiento de la memoria (recordar, reconocer, identificar; definir: “¿quién...; qué...; cuándo...; dónde...?”); b) Preguntas que requieran relacionar los conocimientos (es decir, comprender, comparar, explicar, interpretar, descubrir, ilustrar, asociar, diferenciar: “¿qué significa...?; ¿puedes expresarlo con otras palabras...?; ¿puedes describirlo...?; ¿cuál es la diferencia...?; ¿cuál es la idea principal...?”); c) Preguntas que exigen síntesis, crear, integrar, combinar, diseñar, desarrollar, mejorar, reflexionar (“¿cómo podríamos mejorar...?; ¿cómo puede evolucionar...?; ¿cómo si... entonces...?; ¿me pregunto cómo...?”); d) Preguntas que demandan evaluar, resumir, defender, argumentar, razonar, valorar, criticar, apreciar, seleccionar, deducir, decidir prioridades (“¿cuál es mejor...?; ¿estarías de acuerdo con que...?; ¿podría ser mejor si...?; ¿cuál es tu opinión...?; ¿estamos de acuerdo con...?”). Dasí y Martínez-Vilanova (1999) señalan igualmente la importancia de realizar un

manejo eficaz de las preguntas en todo proceso de negociación, ofreciendo enseñanzas de gran interés en nuestra labor docente para el desarrollo de la preocupación por la calidad y para la motivación de logro: hacer preguntas sobre el contexto; sobre el problema; sobre las consecuencias; preguntas de resultado; de control, de alternativa y de retorno; junto con el análisis de las funciones que estas preguntas cumplen.

- Diseñar las actividades de tal forma que se posibilite el análisis y la comunicación de un razonamiento crítico de las personas implicadas en el aprendizaje y estableciendo relación con la comunidad, para facilitar al mismo tiempo una mayor responsabilidad social.

En esta línea, y de acuerdo con Anderson (2003) y Martínez-Odría (2005), en la formación docente universitaria se constata la necesidad de que el profesorado acompañemos y desempeñemos una función de guía del proceso de aprendizaje del alumnado, sin condicionar o establecer las actuaciones a seguir, de acuerdo a los centros de interés que presenten los estudiantes y que pueden desarrollar ofreciendo diversos Servicios en la Comunidad, a través de las Organizaciones en las que participen. Desde este Modelo de *Service-Learning*, el profesorado, activa, alienta y apoya esos centros de interés que surgen por iniciativa de los estudiantes, que son quienes plantean sus propuestas de planificación e implementación de los Proyectos de Investigación. El nivel de protagonismo que adquiere el alumnado es el siguiente: una vez que el profesorado identifica las necesidades de la comunidad y de todos los colectivos de abordaje posible de orientación e inserción sociolaboral, los estudiantes seleccionan las necesidades más urgentes del colectivo en el que lo van a aplicar, y que conocen de forma directa y participativa, conectándolas con los contenidos y objetivos de aprendizaje del curso; diseñan el proyecto de investigación, teniendo en cuenta las sugerencias que va ofreciendo el profesorado en cuanto al tema del Proyecto y en cuanto al diseño y plan de actuación.

Martínez-Odría (2005), tras el análisis de numerosas publicaciones que hacen referencia a las fases de desarrollo de un Proyecto de *Service-Learning*, sintetiza éstas de la siguiente forma: *1ª Preparación o planificación* (su finalidad es la de ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se inserta su actividad de servicio voluntario y las necesidades que requieren ser atendidas; incluye el establecimiento de objetivos de tipo pedagógico de servicio); *2ª Acción* (supone la “ejecución” material y práctica de las reflexiones y planificaciones llevadas a cabo en la fase previa a través de distintos servicios que se pueden aportar -Servicio directo; Servicio indirecto; Advocacy; Servicio de investigación-); *3ª Demostración* (una vez ejecutado el proyecto, el alumnado debe demostrar qué aprendizajes ha adquirido, transmitiéndoselos a la comunidad a través de modalidades diversas); *4ª Reflexión* (constituye un aspecto central para garantizar el aprendizaje que se deriva de la acción; marco en el que se sintetiza y reorganiza toda la información que los y las estudiantes reciben de la experiencia de servicio voluntario y del aprendizaje de los contenidos abordados en el Programa Educativo); *5ª Reconocimiento y Evaluación* (se lleva a cabo un análisis del proyecto o, en su caso, de las iniciativas llevadas a cabo de forma autogestionada, dejando constancia del número de participantes, duración, descripción del proyecto, materiales y resultados obtenidos). Igualmente, se fomenta un clima de apoyo y de solidaridad entre el alumnado muy constructivo, compartiendo en clase materiales y programas, bibliografía y sugerencias de trabajo; incluso se ofrece la oportunidad de

que los estudiantes aborden una misma problemática de forma cooperativa (Lucas, 2007).

- Uso eficaz del tiempo de la clase para el aprendizaje y desarrollo de recuperación del aprendizaje. En trabajos con elevada carga mental, el ritmo de trabajo requerido deberá responder al ritmo normal de una persona entrenada o preparada para el desempeño de ese trabajo, no siendo adecuado el sometimiento a ritmos impuestos por ejemplo por máquinas, por plazos de producción o simplemente exigencia de apremio en la realización de la tarea, como objetivo más saliente. Esta estrategia educativa es esencial en una sociedad en la que se está dando una mayor prioridad -está muy saliente y se está prestando una gran atención- a la planificación del tiempo (“ladrones del tiempo” “no tengo tiempo”, “apremio por el tiempo y prepotencia de la cantidad de trabajo”) que a la calidad del trabajo. A su vez, se observa la urgencia de incorporar en los Planes de Formación e Información de las Empresas, el desarrollo de las distintas Competencias Genéricas, entre las que se destaca el establecimiento de mecanismos de Motivación por la Calidad, con el fin de prevenir y minimizar los riesgos psicosociales del estrés y de la fatiga aguda (Neyra, 2000); del acoso psicológico (López-Cabarcos y Vázquez, 2003) y del *burnout* o “síndrome de quemarse” (Morianá y Herruzo (2004). De donde se deduce que hemos de desterrar la falsa creencia de que desarrollar estrategias para fomentar la motivación, lleva consigo la disminución o el entorpecimiento en la adquisición de conocimientos relevantes y competencias específicas del alumnado.

En todo momento, tendremos presente lo esencial que resulta, para generar el interés en el alumnado, que el profesorado procuremos mostrar nuestro propio interés y compromiso con el tema a través de nuestra actividad a nivel personal y profesional (García y Doménech, 1997 y Gaviria y Fernández, 2006). Esto ya lo podemos mostrar tanto desde el empleo de materiales didácticos atractivos y diversos, como desde el uso del humor, del reconocimiento asertivo de los propios errores y del fomento de encuentros alumnado-alumnado y alumnado-profesorado respetuosos y facilitadores de la mejora de la calidad del trabajo en el aula y fuera del aula.

3.3 Programas de refuerzo a través de la evaluación del desempeño de las competencias

Uno de los factores externos que contribuyen a desarrollar la preocupación por la calidad y la motivación de logro parece ser la información que se nos devuelve sobre el nivel de competencia alcanzado en el desempeño de una tarea o actividad realizada: si este *feedback* se realiza de forma adecuada, señalando los aspectos que son objeto de reconocimiento y las sugerencias de mejora concretas, puede potenciar nuestra preocupación por la calidad y nuestra motivación de logro en la realización de tareas o actividades similares; pero, cuando esto no se ofrece o el fin más percibido de esa información que se devuelve a modo de recompensa, es el de control “para que realicemos la tarea” (la evaluación será percibida como mera calificación, y ésta como medio de control del rendimiento); podemos estar así socavando los sentimientos de competencia de las personas destinatarias y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias indicadas. Como bien sabemos, y analiza Connell (1985), las situaciones ambiguas debidas al desconocimiento de si dominamos o no la actividad que realizamos, favorecen la falta de control en relación a las mismas.

Éste es el dilema de compromiso ético con el que nos encontramos el profesorado en el desempeño de nuestra función docente: nuestro trabajo se encuentra justificado en el contexto de la eficiencia, o sea del aumento de la productividad, y sin embargo constatamos la poca eficacia de ciertas medidas que ponemos en práctica pretendidamente motivadoras. Estudios diversos realizados en el ámbito educativo muestran que cuando se intenta motivar a los niños y a las niñas a realizar unas tareas a través del baile de promesas de premios y castigos, pronto aflora el doble efecto de pérdida de interés y de motivación en tales tareas, con el consiguiente abandono de las mismas cuando desaparece la posibilidad de obtener un refuerzo.

Se trata de activar la motivación necesaria para que las personas implicadas emprendan acciones que faciliten el desarrollo de competencias o persistan en el aprendizaje que han iniciado (Borrell, 2004; Instituto Superior de Estudios Empresariales, 1999; Lucas, 2000). En la medida en que practiquemos y nos sintamos más seguros de lo que hacemos, la motivación será más personal y menos dependiente de los demás. Es decir, podemos ser nuestra propia fuente de reforzamiento (o autorreforzamiento), porque lo que habitualmente más nos motiva es lo que hacemos y el sentimiento de satisfacción derivado de la propia acción. La aplicación de cada refuerzo tiene su forma y su momento, pero es preciso tener claros los siguientes criterios relevantes: Por qué lo aplicamos (se han logrado qué objetivos); Cuándo lo aplicamos (la recompensa ha de ser empleada sin demora, que la persona sepa por qué se le recompensa y el momento en que más receptiva está); Cómo reforzamos o con qué lo hacemos; Cuál será la medida de la recompensa. Así, el reconocimiento de un esfuerzo, de una competencia lograda, a través de la retroalimentación, es un refuerzo que consiste en proporcionar información correcta y útil acerca de la actuación de las personas destinatarias durante las actividades realizadas, resulta relevante seguir los siguientes criterios: qué acciones se han realizado correctamente y cuáles son susceptibles de mejora; su contenido debe caracterizarse por emplear un lenguaje comprensible (visual, verbal o escrito); que la información solamente se centre en las acciones que son susceptibles de aprendizaje o perfeccionamiento, señalando las acciones alternativas y las sugerencias para mejorarlas y que se devuelva esta información de la forma más inmediata posible a su realización.

Como hemos visto en el apartado de fundamentación teórica, la disposición atributiva interna o externa resulta ser un mecanismo adaptativo de defensa de la autoestima, pudiendo influir en ocasiones en sus expectativas y en su rendimiento. Si el docente (figura de referencia en el aula) se encontrara con pautas de atribución (tanto de éxito como de fracaso ante la tarea) desajustadas, sería adecuado devolver información a la persona que tiene esta creencia de que ésta es errónea, además de tratar de sustituirla por la que resulte más adecuada. No obstante, y de acuerdo con Mayordomo (2006), este tipo de actuaciones suele ser más efectivas cuando las tentativas de modificación se dirigen a corregir las explicaciones sobre el éxito de la tarea que cuando la pretensión recae sobre la explicación del fracaso. En el primer caso, el cambio muy probablemente llevará a un aumento de la percepción de autoeficacia que redundará en una mayor persistencia en la realización de la tarea y en la motivación por la calidad. En el segundo caso, nos encontraremos con mayores dificultades a la hora de que la persona que está en este proceso de aprendizaje llegue a interiorizar que tiene parte de responsabilidad en su error. En el análisis que realice el alumnado es importante cuidar que comunica un pensamiento maduro (tal y como realizan Lucas y Carbonero, 2002): “Puedo mejorar mi rendimiento esforzándome, cambiando mis hábitos de estudio” (es

decir, dando explicaciones sobre sus éxitos y fracasos como consecuencia de factores controlables); en vez de “nunca podré estudiar, soy torpe, no tengo suerte, el profesor me tiene manía” (es decir, entendiendo los propios éxitos y fracasos como algo inmodificable y fuera de control personal).

Diferencias entre los sistemas de evaluación del desempeño no adecuados y los que comunican y están basados en el respeto mutuo (Fuente: elaboración propia a través de la adaptación del material revisado y publicado por la Junta de Castilla y León, 2005) (Figura 1):

PROCESO DE FEEDBACK NO ADECUADO:	PROCESO DE FEEDBACK ADECUADO:
1. Enfocado a la valoración y al control.	1. Enfocado al desarrollo y a la mejora, siendo la información descriptiva más que valorativa.
2. Basado principalmente en la opinión de la supervisión más directa (por ejemplo, del profesorado).	2. -En la empresa: Basado en información procedente una supervisión más directa, del equipo directivo, de la persona misma (autoevaluación), de otras personas empleadas, compañeras y/o clientes. -En las Organizaciones Educativas: Basado en información procedente de la persona misma (autoevaluación), del profesorado, del alumnado y de las personas compañeras o iguales (coevaluación).
3. Enfocado de forma genérica a los desempeños.	3. Enfocado a las acciones y situaciones concretas, a los criterios concretos y relevantes de desempeño.
4. Basado en el pasado.	4. Basado en acciones pasadas que se pueden modificar y enfocado al futuro, persiguiendo el beneficio del emisor y del receptor.
5. Una evaluación final “general”, resultando en decisiones definitivas.	5. Una evaluación al hilo del proceso, resultando en decisiones formativas –que ayuden a aprender-, participar y, en su caso, establecer cambios o mejoras.
6. Formal, una rutina en la gestión empresarial o educativa, descontextualizada de las acciones concretas de las personas destinatarias.	6. Dar en el 1º momento adecuado después de la acción o situación ocurrida de aprendizaje y desempeño.
7. Conclusivo y sin contar previamente con la persona implicada.	7. Motivador y con Participación activa de la persona misma (empleada o estudiante). Resulta más útil cuando es solicitado por el receptor –éste puede realizar preguntas para pedir detalles-, sobre el quién, el qué, el cuándo, el dónde, el por qué y el cómo.
8. Relacionado con resultados en remuneración, entrenamiento, promoción y calificación.	8. Relacionado con sugerencias de mejora en aprendizaje, prestaciones, servicios, necesidad de entrenamiento, desarrollo de la Organización y de la persona misma (empleada o estudiante).
9. Mediante formularios o exámenes de evaluación.	9. Mediante cuestionarios; informes orales o escritos y entrevistas de “devuelta de información sobre el desempeño”; planes de acción a través de actividades concretas y exámenes. El emisor debe confirmar que el receptor ha comprendido el mensaje.

Figura 1: Procesos de Feedback y motivación por la calidad

La evaluación de cada intervención docente (De la Cruz, 1999, 2001; Marcelo *et al.*, 1996) ha de incidir en la evolución y valoración de los logros alcanzados y en la evaluación de la interacción profesorado-alumnado, evaluación donde se reconozcan los errores susceptibles de mejora; y, al finalizar cada contenido, generando nuevos interrogantes en torno a la temática planteada (interrogantes que contribuyan a fijar conceptos, actitudes y formas de proceder y faciliten la comprensión de lo trabajado en

clase). De acuerdo con estos autores, esta evaluación podemos lograrla: a) haciendo un resumen de los contenidos abordados, o usando un mapa conceptual en el que se esquematicen los puntos esenciales relacionados; b) enfatizando los puntos o ideas claves; c) mostrando la conexión entre los distintos apartados y entre el tema y otros conocimientos o experiencias; d) dando tiempo para pensar y hacer preguntas; e) contestando preguntas; f) sugiriendo de forma alternativa que el alumnado realice la actividad de elaborar un resumen y lo exponga al grupo-clase y devolvamos información concreta sobre lo relevante del contenido expuesto y sobre cómo el alumnado ha puesto en práctica las orientaciones que previamente se le ofrecen sobre algunas pautas de comunicación relevantes para hablar en público (Lucas, 2007).

3.4 Clarificación de Valores-metas, preocupación por la calidad y motivación de logro

Si desde la Organización Educativa o Laboral se fomenta un ambiente competitivo, en el que el éxito se basa en ser mejor que los demás, entra en juego la comparación social, y las metas del alumnado se centran más en demostrar su superioridad y ocultar su inferioridad, para comprender su valía y ser aceptados/as por las demás personas, que en aprender y desarrollar su competencia. De donde deriva también la importancia de clarificar los valores-metas tanto por parte del alumnado dentro del aula como por parte de las Organizaciones y por parte de la Sociedad.

En esta sociedad que estamos construyendo, las personas a lo largo de nuestro ciclo vital, en nuestra percepción-interpretación de la realidad en la que nos encontramos inmersas, no podemos aceptar acríticamente los valores, los objetivos y metas. En coherencia con este referente básico, y teniendo como finalidad la clarificación de los mismos, es fundamental ofrecer criterios de análisis y reflexión sobre ellos, con el apoyo de Inventarios de Valores-Metas existentes (véase, Lucas y Carbonero, 2002), para que las personas clarifiquemos lo que consideramos que merece la pena y nuestra orientación motivacional, basándonos en un conocimiento relevante.

Es preciso entonces que las personas destinatarias de este aprendizaje comprendan lo que significan estos valores y metas, que agrupen y establezcan relación entre ellos, facilitar que esquematicen las ventajas e inconvenientes que estos valores les aportarían y, finalmente, establezcan y expliquen el orden de importancia que tiene cada valor-meta para cada alumno y alumna (Lucas y Carbonero, 2002): Siguiendo este proceso de elaboración de la información, estamos facilitando que el alumnado se forme una representación social sobre el trabajo menos influenciado por estereotipos u otros errores o sesgos de información y por lo tanto se adopte una actitud autónoma basada en la adquisición de un conocimiento relevante y con sentido crítico. También se ve la necesidad de contrastar y compartir en grupo las reflexiones individuales, dado que el trabajo en grupo y en equipo estimula la exploración del proyecto de carrera y refuerza la confianza (Hutchinson, Freeman y Quick, 1996) e influye positivamente en la actitud y motivación por la calidad hacia el trabajo (Tepavac, 1991).

Los procesos educativos tienen pues una función esencial, la de facilitar la clarificación de valores-metas para así poder interiorizarlos, generar una actitud crítica y acciones coherentes con los mismos, en cuanto éstos guían nuestros proyectos de carrera, de vida y de sociedad. Schwart (2001: 55) afirma: “los valores representan en

forma de metas conscientes, las respuestas que todos los individuos y sociedades deben dar a tres requisitos de la interacción social coordinada y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos”. Y es más, a partir de esta definición se pone de manifiesto que los valores sirven a los intereses que pueden motivar una acción concreta y facilitar la competencia del compromiso ético. Ros, Grad y Martínez-Sánchez (1999) demostraron de forma aplicada la eficacia de la autoconfrontación de valores en la mejora del rendimiento de estudiantes de bachillerato, y Lucas y Carbonero (2002), en la mejora de la madurez vocacional del alumnado en Educación Secundaria.

5. DISCUSIÓN

Si nos sumergimos en las posibles definiciones del concepto de Competencia, nos encontramos con una gran variedad de definiciones (véase, Rodríguez (2007). Tomamos como referencia el concepto de Competencia aportado en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003): Las competencias representan una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. En torno a este concepto, revisamos dos de las Competencias Genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning, la “preocupación por la calidad” y la “motivación de logro”, a desarrollar desde la función docente universitaria. Ambas tienen una importancia indiscutible, ya que para lograr los objetivos del desarrollo de cualquier otra competencia profesional -genérica o específica- es imprescindible estar motivado o motivada. Asimismo, el uso adecuado del desarrollo de estas Competencias Sistémicas en la realización de las tareas o actividades, requiere del entrelazamiento esencial con las demás competencias profesionales.

En torno a esta motivación se ha gestado una basta cantidad de conocimiento. A partir de la reflexión sobre algunos de los múltiples hallazgos encontrados, se comparten una serie de pautas que han sido aplicadas con el objetivo de desarrollar las competencias de la preocupación por la calidad y de la motivación de logro desde el desempeño de nuestra función docente universitaria, considerando, a su vez las necesidades del mercado laboral y las del alumnado en bs distintos niveles educativos; y teniendo en cuenta que estas pautas han de ser flexibles en su adaptación a la realidad cambiante, compleja y tan diversa que afrontamos. Korthagen (2004) puntualiza, que además del esencial aprendizaje del significado de conceptos como calidad o bondad aplicados al ámbito educativo, este tipo de estudios puede ser de utilidad para contribuir al desarrollo profesional del profesorado y facilitar su intervención en situaciones educativas en que pueda necesitarlo, dentro de su programación docente. La preocupación por la calidad y la motivación de logro en nuestra labor docente consiste pues en la decisión de asumir las competencias que las otras realidades del alumnado ofrecen y unir las a las que los docentes podemos desarrollar, desde un análisis reflexivo, sin empastarnos con la suya. Esta distancia entraña perspectiva, al igual que mostrarse competente no se opone a colaborar: Desde esta perspectiva, nos formulamos, entre otras, preguntas como: ¿qué tipo de relaciones he de establecer con mi alumnado?; ¿cómo puedo suscitar e intensificar el interés, la curiosidad, la preocupación por la calidad y la motivación de logro en las distintas actividades? En coherencia, se revisan algunas estrategias metodológicas y de planificación que se han mostrado eficaces en

entornos socio-educativos y laborales: explicitación, planificación y administración de objetivos; enriquecimiento de tareas en el diseño de trabajos con mayor variedad de contenidos, tanto en cuanto a su amplitud como en sus exigencias; programas de refuerzo a través de la evaluación de las competencias y clarificación de valores-metas.

Si asumimos en nuestras acciones y en nuestros aprendizajes las posibilidades que nos ofrecen las técnicas de clarificación y confrontación de valores (estrategia metodológica apuntada en último lugar, pero no por ello menos importante), convertiremos los valores en competencias. Los profesionales por ejemplo de un violín, de la agricultura, de la medicina, de la literatura, o de la ingeniería, por poner algunos ejemplos, ¿suelen ser denominados competentes porque dominan la técnica con los instrumentos que utilizan? ser competente, por ejemplo del violín, ¿no significa además ser capaz de valorar y disfrutar con las obras musicales, sus autores y sus estilos? La motivación ante ésta y cualquier otra actividad responderá a una alta calidad y eficacia, siempre que esté orientada por una finalidad interna; se rija por unas normas de respeto mutuo y de apertura ante lo que la actividad pueda sorprendernos y enriquecernos. ¿Hay algo más importante que dotar de sentido a cuanto hacemos y a lo que vamos construyendo a través de nuestra actividad? Si nuestros proyectos de vida, de carrera y de sociedad carecen de sentido, porque no disponemos de la energía que nos aporta el orientar nuestros proyectos y acciones hacia un valor-meta coherente, aparecerán los desequilibrios a distintos niveles. Un proyecto de carrera entregado a unos valores no clarificados e interiorizados puede desplegar una gran energía pero carece de sentido, pues se aleja cada vez más de lo que constituyen sus metas; de ahí la importancia de clarificar y confrontar estos valores y metas, como objetivos educativos y planificación metodológica.

En definitiva, a lo largo del artículo se han ido desglosando algunas pautas importantes para dar respuesta a estas reflexiones y a otras que nos vayan surgiendo por este no fácil camino de una educación de calidad y por este gran reto de tender puentes necesarios entre la educación y el trabajo.

Fecha de conclusión del artículo: 11 de septiembre de 2007

Cita bibliográfica del artículo:

Lucas, S. (2007, Septiembre). DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS “PREOCUPACIÓN POR LA CALIDAD” Y “MOTIVACIÓN DE LOGRO” DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número 2. Consultado (día/mes/año) en http://www.redu.um.es/Red_U/2

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcover, C., Martínez, D., Rodríguez, F. y Domínguez, R. (2004). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid McGraw-Hill.
- Anderson, J.B. (2003). Expanding the Paradigm: Students as Researchers in Service-Learning. In S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.), *Studying Service Learning. Innovations in Education Research Methodology* (pp. 149-171). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Borrell, F. (2004). *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona: Gestión 2000.
- Covington, M. V. (2000). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Nueva Cork: Cambridge University Press.
- Connell, J.P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Csikszentmihalyi, M.(1998). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi y I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*, 15-35. Nueva Cork: Cambridge University. (Versión en castellano: *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Descleé De Brouwer).
- Dasí, F. y Martínez-Vilanova (1999). *Técnicas de Negociación*. Madrid: ESIC.
- De la Cruz, M. A. (1999). *Cómo mejorar nuestras clases: el aprendizaje activo y cooperativo en grupos grandes*. Curso de Formación del Profesorado, Centro Buendía de la Universidad de Valladolid. Documentación no publicada.
- De la Cruz, M. A. (2001). *Taller de Técnicas Docentes: la formación de actitudes en la enseñanza-aprendizaje*. Curso de Formación del Profesorado, Centro Buendía de la Universidad de Valladolid. Documentación no publicada.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.
- García Montalvo, J. y Peiró, J.M. (2001). *Capital Humano: El mercado laboral de los jóvenes. Formación, transición y empleo*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/Bancaja.
- García, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Gaviria, E. y Fernández, I. (2006). La motivación social. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, 35-81. Madrid: Sanz y Torres.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerra, C. (Coord.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la Enseñanza Secundaria a la Universidad: información, expectativas y toma de decisiones*. Financiado por el Programa de Estudios y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia al Gabinete de Estudios y Evaluación de la Universidad de Valladolid. Informe Técnico no Publicado.

- Huertas, J. A. y Montero, I. (2003). Procesos de motivación. Motivación en el aula. En E. García Fernández-Abascal, M. P. Jiménez Sánchez y M. D. Martín Díaz (Eds.), *Emoción y Motivación: la adaptación humana*, Vol. II, pp. 873-911. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Hutchinson, N. L., Freeman, J. G. Quick, V. E. (1996). Group counseling intervention for solving problems on the job. *Journal of Employment Counseling*, Mar, 33, (1), 2-19.
- Instituto Superior de Estudios Empresariales (1999). *Gestión de dirección*. Curso con modalidad multimedia/CD-ROM. Autor: Madrid.
- Junta de Castilla y León (2005). *Aprende a emprender*. Valladolid: autor.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a more Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- López-Cabarcos, M.A. y Vázquez, P.(2003).*Mobbing: cómo prevenir, identificar y solucionar el acoso psicológico en el trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Lucas, S. (2000). Motivación en el trabajo. Motivación para el logro. En J. C., Fernández Sanchidrián y A. Hernández (Coords.), *Diccionario de Sociología de la empresa y de las relaciones laborales*, pp. 338-339. Valladolid: LEX NOVA.
- Lucas, S. (2007). *Motivación de logro y desarrollo humano y sostenible a través del modelo Aprendizaje-Servicio*. En Libro de Actas del IV Simposio Internacional URELVA: integración Universitaria y desarrollo Regional Humano y Sostenible: Europa, América Latina y El Caribe, celebrado en la Facultad de Ecuación y Trabajo Social, 29-31 de marzo, 2007(en prensa).
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (2002). *Construyendo la decisión vocacional*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7 (2), 361-376.
- Marcelo, C., Estebanz, A., Mayor, C., Mingorance, P. Parrilla, A. y Moreno, M. (1996). *El Proyecto Docente*. Sevilla: Grupo de Investigación IDEA
- Martínez-Odría, A. (2005). *CIVICUS. Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Diálogo entre la universidad y la Comunidad*. Una Guía Práctica. Valladolid: Fundación General de la Universidad de Valladolid y Education and Culture Leonardo da Vinci (Reference material).
- Mayo, E.(1932). *Human problems of and industrial civilization*. Boston: Harvard School of Busines.
- Mayordomo, S. (2006). Motivación en el aula: estrategias de intervención. Apéndice del Capitulo“La motivación social”. En A. Gómez, E. Gaviria y Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social*, 35-81. Madrid: Sanz y Torres.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.

- Neyra, I. (2000). Carga mental. Factores determinantes. Métodos de evaluación. En F. Rescalvo (Dir.) (2000). *Manual de Ergonomía*, 269-340. Madrid: Ibermutuamur.
- Ovejero, A. (2006). *Psicología del trabajo en un mundo globalizado. Cómo hacer frente al mobbing y al estrés laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. y Lucas, S. (2005). Algunas consecuencias psicosociales de las expectativas educativas. En *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol. 15, nº 1.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. (2004). *Motivation in Education. Theory, research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Rivas, F. (Coord.) (2005). *Informe Final del Proyecto de Investigación y Asesoramiento profesional de los estudiantes universitarios: Protocolo Informático para la Autoayuda Preprofesional (I+D BSO2001-3150)*. (No publicado).
- Rodríguez, M.L. (2007). La competencia laboral y la formación de las personas en el marco del “long life learning”. Bibliografía comentada. En *Revista de Aula de Innovación Educativa*, nº 161, 67-76.
- Roethlisberger, F. J. y Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ros, M., Grad, H. y Martínez-Sánchez, E. (1999). Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. *Revista de Psicología Social*, 14, 199-210.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos En M. Ros y V.V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp.53-77). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Serrano, A., Moreno, E. y Crespo, E. (2001). La experiencia subjetiva del trabajo en una sociedad en transformación. En E. Agulló y A. Ovejero, (Eds.), *Trabajo, individuo y sociedad*, pp. 49-63. Madrid: Pirámide.
- Sprenger, R. K. (2005). *El mito de la motivación. Cómo escapar de un callejón sin salida*. Madrid: Díaz de Santos.
- Stewart, J. (1995). Counseling individuals who experience Career Decision Making difficulties. *Journal Guidance & Counselling*, Sum, 10, (4), 52-55.
- Tepavac, L. (1991). *The Effects of Conflict Resolution and Cooperative Learning Interventions upon Adolescent Vocational Readiness*. New York: Grant (W.T.) Foundation.
- Valle, A., González, R. y Rodríguez, S. (2006). Reflexiones sobre la Motivación y el Aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): “Del dicho al hecho...” En *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27, septiembre-diciembre, pp.135-138.
- Weiner, B. (1986). Attribution, Emotion and Action. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds), *Handbook of Motivation and Cognition* (pp. 281-312). Foundations of Social Behavior, NY: Guilford Press.