

## **LOS ESTUDIANTES Y LA UNIVERSIDAD: UNA CUESTIÓN DE ACTITUDES**

Felipe Trillo Alonso\*

Rosa M<sup>a</sup> Méndez García\*

Universidade de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

Este trabajo se articula en tres partes: en la primera, y en el marco de la investigación sobre la calidad universitaria, situamos nuestro interés por las actitudes de los estudiantes hacia la Universidad como un referente que debe ser tomado en consideración; en la segunda, y para mejor fundamentar la viabilidad de su estudio, exponemos brevemente las Teorías de la Acción Razonada, y de la Conducta Planificada; y en la tercera, finalmente, informamos sobre algunas de las preguntas de investigación que actualmente tenemos planteadas.

### **ABSTRACT**

This article has been organized in three parts. In the first one we depart from a general consideration about quality in the field of universities. From this rational framework we explain the main concern of this research: the students attitudes about university. In the second part we explain briefly the Theory Reasoned Action and the Theory Planned Behavior as the foundations that support the viability of this study. Finally, in the last part we inform and justify the questions that our research is currently dealing with.

Este trabajo forma parte de una trayectoria investigadora situada en el ámbito general del estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje dentro del contexto universitario, y centrado en el análisis de la influencia de los modelos de enseñanza de los profesores en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. (Trillo Alonso y Méndez García, 1999)

En este caso, tratamos de continuar esta línea de investigación, centrándonos en otra variable mediadora del proceso de aprendizaje como son las actitudes de los estudiantes hacia la universidad. (Trillo, 1999)

Nos situamos, por lo tanto, ante una perspectiva de estudio multidisciplinar: por una parte el trabajo se ubica en el ámbito de la Didáctica, disciplina que se ocupa de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que norma la realización y desarrollo de tales procesos; y, por otra parte, en el ámbito de la Psicología Social, la cual se ocupa de cómo afecta a la conducta del sujeto la percepción que tiene de la realidad.

En este marco, tratamos de proponer el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la universidad (o percepción que los estudiantes tienen sobre la institución universitaria) en tanto que

---

\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

mediadoras de su propio proceso de aprendizaje. La pregunta que nos inquieta, naturalmente, es si tiene sentido indagar sobre la norma subjetiva y las actitudes que los estudiantes desarrollan como consecuencia de su experiencia universitaria.

En nuestra opinión sí tiene sentido, pues condiciona en buena medida el modo de ser y de estar de los estudiantes en la universidad. Por ese motivo, consideramos que éste es un tema de relevante importancia en el seno de las investigaciones para la mejora de la calidad del aprendizaje en particular, y de la calidad universitaria en general, puesto que constituye una variable que reúne en sí misma tanto la dimensión cognitiva de los sujetos como la dimensión emocional, ambas presentes en todo proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el objetivo que se nos plantea consiste en contextualizar dicho tema en el ámbito general de estudio sobre actitudes, de manera que nos sirva para explicarlo y que, a la vez, fundamente su importancia.

De acuerdo con este objetivo, y antes de centrarnos en el estudio de las actitudes propiamente dicho, hemos realizado una pequeña contextualización del estudio en dos ámbitos fundamentalmente: en el marco del sistema educativo universitario, por ser el contexto de referencia; y en el marco de los estudios sobre la calidad de las universidades española, puesto que se trata de proponer las actitudes de nuestros estudiantes como potencial indicador de la misma.

## **1. LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO**

Si nuestra pretensión es elaborar un discurso en el marco de la evaluación de la calidad universitaria española, antes deberíamos saber de qué universidad estamos hablando. Se trata, por lo tanto, de explicitar qué entendemos por universidad, qué modelos de universidad están presentes en la cultura española, en qué momento de la historia de nuestra universidad nos encontramos, cuál es el marco legal que la regula, a qué problemas se enfrenta, y qué perspectivas tiene ante el futuro, con el objeto de contextualizar dicho discurso.

No vamos a desarrollar en estos momentos cada uno de los apartados mencionados, que sin duda requerirían de un artículo completo cada uno, sino que intentaremos a modo de síntesis, ante el objetivo que nos concierne, elaborar una pequeña visión general sobre el papel de la institución universitaria española en la actualidad.

Cuando hablamos de universidad nos estamos refiriendo a una institución multifuncional y multidisciplinaria en la que se lleva a cabo la educación superior. En ella se transmiten conocimientos, pero también se crean a través de la investigación y se proyectan hacia la sociedad, mediante actividades tradicionalmente englobadas dentro del término “extensión”, traducándose éstas en las tres grandes misiones de la universidad. (Mora y Carrasco, 1993)

En la actualidad, las instituciones universitarias están pasando por una situación eventualmente crítica fruto de la multitud de cambios que han sufrido en los últimos años.

Destacamos así: un incremento en la autonomía de la universidad, siendo los estatutos que la propia universidad aprueba, la norma institucional básicas de su régimen de gobierno; y el hecho de que la universidad pasa de ser una institución elitista a ser lo que se conoce con el nombre de modelo universitario de masas.

En relación a la autonomía, estaríamos hablando de una autonomía universitaria relativa, que obliga a la universidad a rendir cuentas, pero que no le concede recursos proporcionales a las metas que se le exigen a nivel legal. (Bea y García Añón, 1993)

Y en relación al modelo universitario de masas nos referiríamos a un aumento a nivel cuantitativo, tanto en lo que se refiere a la población universitaria, como a la incorporación de estudios académicos y profesionales, y también a nivel de relaciones con el entorno social. (Quintanilla, 1998)

Estos aspectos, que en realidad suponen sustantivos avances en la democratización de la enseñanza superior, en la práctica trajeron consigo problemas inesperados, que hacen sentir la necesidad de un replanteamiento a nivel de objetivo y de cómo afrontarlos. Es evidente que un cambio cuantitativo de tal grado, debe implicar necesariamente un cambio cualitativo, puesto que las mismas metas no pueden plantearse de igual manera cuando las circunstancias son diferentes.

Las universidades, por lo tanto, se enfrentan a grandes retos y dificultades relacionadas con aquellas actividades relevantes llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza, de la investigación, de la extensión y de la gestión de los servicios universitarios (Garcillán García, Pajares de Mena y Pérez González, 1999). Ante estas circunstancias, superar los problemas actuales y afrontar nuevos desafíos, exige mantener cierta tensión permanente en relación a la mejora de la calidad.

Es decir, tal y como expresa Villapalos Salas (1998), el discurso en estos momentos debe ser reflexivo, que encauce los resultados de este periodo de crecimiento hacia un incremento de la calidad de la enseñanza, de la eficiencia y eficacia de los servicios que presta la educación superior a la sociedad.

Por consiguiente, la preocupación actual en el contexto universitario se centra en torno al tema de la mejora de la calidad, enlazando así nuestro discurso con el siguiente apartado planteado con el objetivo de ubicar el estudio de las actitudes en el contexto de los estudios sobre la calidad de las universidades.

## **2. LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO DEL DISCURSO SOBRE LA MEJORA DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA**

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario para la política universitaria en todos los países (Mora Ruíz, 1998). Los sistemas de acreditación norteamericanos (Kells, 1988), la existencia de agencias para la evaluación de la calidad en todos los países europeos (Frazer, 1997), el Modelo

Europeo de Gestión de Calidad (1997), a nivel nacional el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998), son prueba de ello.

Definir *calidad* es una tarea compleja ya que el término evidencia una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional, más aún cuando se trata de integrar dicho concepto dentro del campo educativo y, en definitiva, cuando se trata de evaluarlo (González López, 1999). En este sentido, como indica De Miguel Díaz (1999) “(...) una de las primeras tareas a realizar cuando se aborda un proceso evaluativo consiste en establecer criterios para seleccionar la información pertinente y necesaria en relación con el objeto a evaluar (...)”, es decir, antes de poner en marcha la evaluación de la calidad de la universidad es necesario establecer los indicadores a través de los que va a ser evaluada.

Tal y como se establece en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1998), son tres los ámbitos a evaluar: la enseñanza, la investigación y los servicios, y lo que se nos plantea es el tema de los indicadores que se deben utilizar para esa evaluación.

Escudero Escorza (1999) nos habla de que los indicadores deben tener relación directa con la funcionalidad y la productividad institucionales y además deben permitir tomar decisiones para mejorarlas. Por ello los indicadores de gran impacto socio-político (tasa anual de egresados, ratio profesor/alumnos, el gasto del alumno, etc.) son informaciones promedio, importantes para evaluar la institución, pero no suficientes hacia la toma de decisiones y mejora institucional.

En esta línea hemos de tener en cuenta que cualquier programa de evaluación de un servicio que no cuente con la participación activa de sus miembros, concretamente de las persona a las cuales está ofreciendo ese servicio, no puede tener por objetivo mejorar la calidad del mismo. La participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de la calidad de las instituciones universitarias es primordial para llegar a tener éxito en dicha tarea. Como miembros de un sistema educativo han de ser igualmente objeto de estudio dentro de dicho sistema de evaluación, ya que sólo estarán satisfecho en cuanto vean cumplidas sus necesidades y logradas sus expectativas. (González López, 1999). De acuerdo con esto, entonces, apreciamos cierta desconsideración por la inclusión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

Como sabemos, el tema de la mejora de la calidad universitaria en España se concreta, sobre todo, en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1995), y cuyos objetivos se dirigen hacia tres metas fundamentales (De Luxán Meléndez, 1998):

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
- Elaborar metodologías de evaluación integradas en la práctica vigente de la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones.

Y, aunque sin duda, se puede hacer una valoración bastante positiva de los resultados de las primeras convocatorias del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades en

relación a la consecución de dichos objetivos, tal y como establece De Miguel Díaz (2000), nos parece importante llamar la atención sobre la necesidad de que se incremente la participación de la comunidad educativa en la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias.

En la formulación teórica de las directrices del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se establece la importancia de la participación activa de toda la comunidad educativa universitaria, concretamente se habla de recoger sus percepciones, como fuente importante de información a tener en cuenta hacia la formulación de propuestas para la mejora de la calidad universitaria. Pero en la práctica, la evaluación desde el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades sigue quedando reducida a meros datos cuantitativos que, aunque importantes, dicen poco acerca de la calidad de la formación recibida por los estudiantes universitarios. (González López, 1999)

Siendo así, no sólo queremos requerir la participación activa de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa, en la evaluación de la calidad de las universidades, sino que queremos reclamar la atención a la valoración que estos hacen de procedimientos (creatividad, orden, disciplina, ...), actitudes (interés, curiosidades, respeto, tolerancia, ...), habilidades sociales y morales (civismo, solidaridad, amistad, ...), etc., que por el momento no aparecen reflejados en dicho Plan. (Gento Palacios, 1996)

En nuestra opinión, son aspectos que deben constituir un indicador de calidad puesto que, junto con los indicadores de rendimiento, servirán para proporcionar información más adecuada para formulación de propuestas que satisfagan unas necesidades mínimas para que los estudiantes se sientan libres y autónomos, sean conscientes de sus responsabilidades, capaces de tomar sus propias decisiones y que, por consiguiente favorezcan el proceso de aprendizaje.

Es por ello que nos parece importante tomar como indicador de calidad las actitudes que los estudiantes posean y/o vayan formando hacia la Universidad, en la medida en que estas nos ayudarán a conformar una visión global de lo que se supone que es la educación universitaria.

De acuerdo con esto, por tanto, pretendemos contribuir al estudio de la mejora de la calidad universitaria desde una perspectiva poco investigada hasta el momento, de hecho, poco más podríamos citar que el trabajo del Grupo Helmántica (1996) sobre las actitudes de los universitarios hacia la universidad, hacia sus compañeros y hacia sus profesores.

### **3. LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA UNIVERSIDAD EN EL MARCO GENERAL DE LOS ESTUDIOS SOBRE ACTITUDES**

Si retomamos el concepto de actitud, nos encontramos con una amplia gama de definiciones producto de una larga tradición histórica de estudios acerca del tema. Ya en 1935 Allport las definía como un estado mental y neutral de disposición, organizada por la experiencia, para responder, y que ejerce influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona.

En esta línea, Rodríguez González (1989) habla de actitudes como un conjunto de creencias o convicciones que predisponen al individuo a actuar respecto a un objeto social, como mediadoras de las percepciones del individuo, como aquellos aprendizajes que tienen que ver con la relación entre estímulos sociales y conducta, ... como mecanismos adaptativos. El autor enfatiza la gran importancia del estudio de las actitudes en cuanto principales fuentes y controles de las conductas, no sólo interindividuales sino también intergrupales.

Dentro del ámbito universitario nosotros nos centramos en el estudio de las actitudes de los estudiantes hacia la universidad. Es decir nos centramos en el estudio de las actitudes de un grupo (los estudiantes) hacia un objeto social (la universidad).

Los estudiantes constituyen un subgrupo dentro del sistema universitario, y nuestro objetivo es constatar si sus creencias, sus convicciones hacia la universidad, que se van formando a través del conjunto de relaciones que establecen dentro de este contexto educativo, y que van a estar presentes de manera activa, *como mecanismos adaptativos* para el alumno en dicha institución, constituyen un indicador importante a tener en cuenta para la mejora de la calidad.

Ante el reto de encontrar una explicación sobre actitudes que fundamente y explique nuestro objeto de estudio, a la vez que constate su importancia, hemos podido comprobar que existen dos grandes perspectivas de investigaciones el ámbito de las actitudes: las que se centran en el estudio de la formación de las actitudes y las que se centran en el cambio de actitudes.

Puesto que nuestro objeto no es el cambio de actitudes, sino comprenderlas dentro de un contexto como es el universitario, con respecto a una población como son los estudiantes, para desde él constatar su importancia como mediadoras del proceso de aprendizaje, vamos a centrarnos en aquellas dedicadas al estudio de la formación de actitudes.

En esta línea, específicamente nos interesan aquellas teorías que estudian la formación de actitudes, pero aquellas que lo hacen desde la concepción del sujeto como un sujeto activo, capaz de construir su propio conocimiento de la realidad a través de la percepción y negociación con su contexto, y que consideran las actitudes como factores que se pueden aprender, consolidar y/o modificar a través de esa reflexión y negociación.

Es por ello que, tomando como referencia la clasificación que hace Rodríguez González (1989) sobre las teorías en torno a la formación y cambio de actitudes, hemos decidido centrarnos en las que se conocen bajo el nombre de teorías de la consistencia.

Según este autor, dichas teorías parten de una concepción inspirada en nociones gestálticas, según la cual las cogniciones del individuo están organizadas de forma que en conjunto configuran un sistema.

Es decir, en nuestro caso, el conocimiento que el estudiante tiene en torno a la universidad constituye un mapa que la representa de manera estructurada, organizada, y en el que los elementos diversos están representados también según unas determinadas pautas de relación entre ellos:

positiva o negativamente relacionados, o sin relación relevante. Esta forma de organización permitirá al estudiante poseer una visión global de la universidad comprensible, y hasta predecible.

Ahora bien, la idea básica que caracteriza a estas teorías consiste en defender que el conocimiento individual constituye un sistema en equilibrio, y que tal equilibrio es roto cuando al individuo le llega nueva información que se contradice con la que ya posee. Ante esta situación aparecerán fuerzas tendentes a restablecer el equilibrio inicial, a poner el sistema en armonía nuevamente. (Rodríguez González, 1989)

Es decir, la estructuración y la organización de las cogniciones del individuo están continuamente sometidas a procesos de reestructuración y de reorganización debido a las nuevas informaciones que le llegan, y de las que muchas no son congruentes con las cogniciones que posee. Ante esta situación, el sujeto se ve enfrentado a la necesidad de modificar continuamente sus cogniciones previas en función de la nueva información que le va llegando, con el fin de solucionar las posibles contradicciones en su sistema cognitivo.

El punto clave de estas teorías consiste, por lo tanto, en la tendencia a restablecer el equilibrio cognitivo en el sujeto, el punto divergente entre ellas se encuentra a la hora de establecer el origen de esa tendencia hacia el equilibrio, hacia la congruencia, hacia la consistencia. Así, podemos mencionar: la teoría del equilibrio (Heider, 1946, 1958); la teoría de la consistencia afectivo-cognitiva (Rosenberg y Abelson, 1960); la teoría de la congruencia (Osgood y Tannenbaum, 1955; Osgood, 1960; Tannenbaum, 1967); la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957); la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1972, 1975, 1981); y la teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1985, 1987, 1988, 1991) .

Tras hacer un estudio de todas ellas hemos seleccionado la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría de la Conducta Planificada (que consiste en una ampliación de la anterior realizada por el propio Ajzen), como las más adecuadas para poder explicar y fundamentar nuestro objeto de estudio. Si bien, hemos podido comprobar que existe, en general, una fuerte tendencia hacia el campo de la organización del conocimiento y el procesamiento de la información, son estas dos teorías las que, dentro de este contexto, se proponen entender la conducta humana individual, basándose para ello en el estudio de las actitudes como predictoras de la misma (Fishbein y Ajzen, 1975, Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1981; Ajzen, 1985)

### 3.1. La Teoría de la Acción Razonada

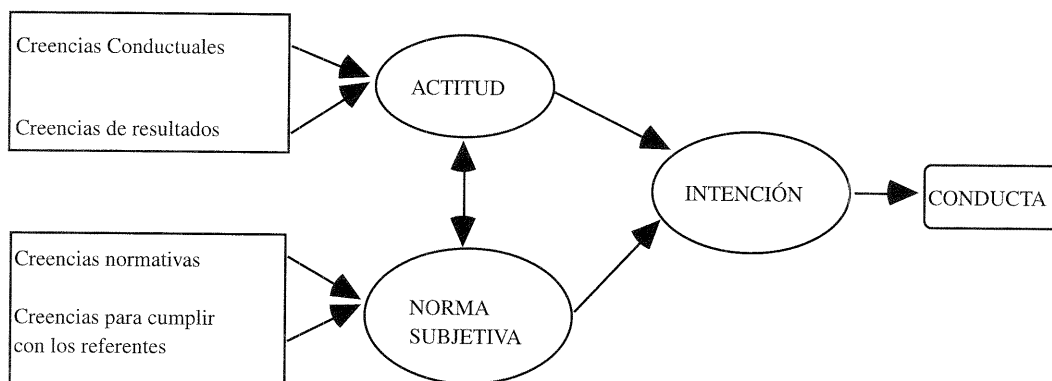
Según Fishbein (1980), la Teoría de la Acción Razonada se denomina así porque:

*“(...) se basa en el postulado de que los humanos son animales racionales que utilizan o procesan sistemáticamente la información que les está disponible (...) de forma razonable (el subrayado es nuestro) para llegar a una decisión conductual”* (Fishbein, 1980, p. 60)

De acuerdo con este postulado, los autores elaboran un marco conceptual a través del cual estudian el tema de la predicción de la conducta y, al mismo tiempo tratan de comprenderla. (López Feal, 1991)

A continuación vamos a hacer una síntesis del contenido de la teoría de la Acción Razonada para conocer como resuelven Fishbein y Ajzen este doble objetivo (Ver *Cuadro 1*):

*Cuadro 1: Teoría de la Acción Razonada*



Los autores establecen que, con respecto a la predicción de la conducta, el elemento fundamental que servirá como guía de la acción futura es la *intención*. Pero, si bien la intención es el determinante más directo y principal de la conducta, la información que los sujetos nos ofrecen de sus intenciones puede ser sesgada.

En este caso el modelo propone la posibilidad de obtener información por medios indirectos a partir de las estimaciones de diferente naturaleza: un factor personal y un factor que refleje la influencia social. Así establecen que los determinantes de la intención son dos:

- La actitud hacia la conducta: o la valoración que el sujeto hace de la realización de la conducta (tanto puede ser positiva como negativa)
- La norma subjetiva: o la percepción que el sujeto tiene de las presiones sociales para que realice una determinada conducta, o lo que es lo mismo, la percepción del sujeto sobre la opinión que tiene su grupo de referencia acerca de que realice una conducta.

Cuando los valores de ambos factores son coincidentes la intención se define claramente, el problema se plantea cuando la actitud y la norma subjetiva tienen valores opuestos. En este caso hay que tener en cuenta que ambos factores pueden tomar distintos valores, y en función del valor que uno y otro posean para el sujeto se definirá un tipo u otro de intención.

Hasta este momento se ha resuelto el tema de la predicción, es decir, para predecir la conducta necesitamos conocer cuál es la actitud de los sujetos hacia la misma y cuál es la norma subjetiva correspondiente, ello nos definiría una intención que, a su vez, nos advertiría sobre la realización o no de una determinada conducta.

Como sea que nuestro interés no es hacer predicción, y con el objeto de entender la conducta humana, los autores se proponen averiguar por qué el sujeto adopta una determinada actitud o percibe una determinada norma social. La respuesta la encuentran en las creencias, es decir, tanto las actitudes como las normas subjetivas se desarrollan a partir de unas *creencias conductuales* y de unas *creencias normativas* respectivamente.

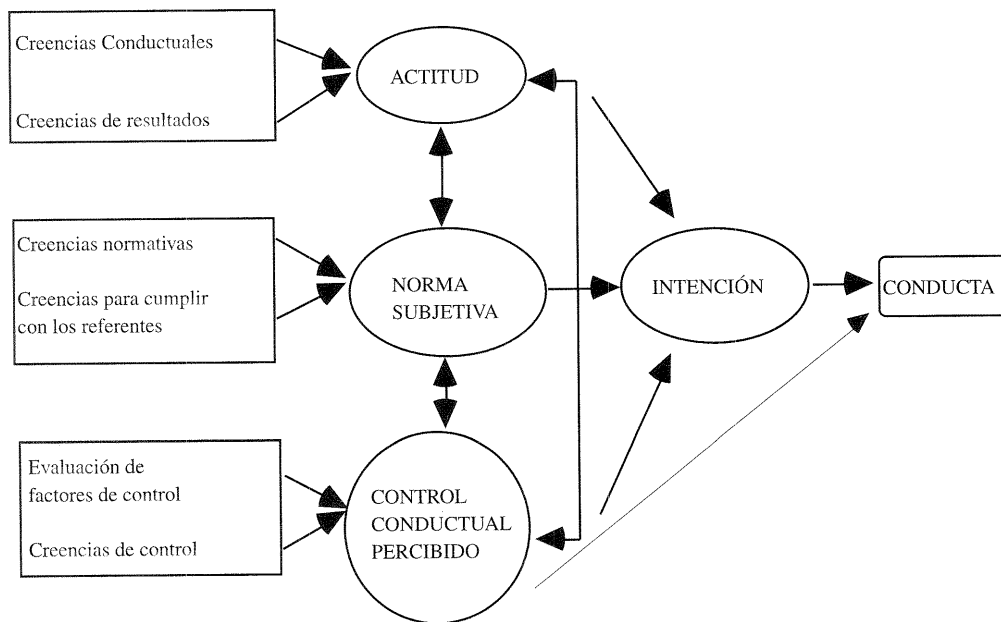
Las primeras se definen como las creencias que el sujeto posee acerca de las consecuencias que conlleva la realización de una conducta y las segundas se definen como las creencias que el sujeto tiene acerca de la opinión de su grupo de referencia con respecto a la realización de dicha conducta. (Rodríguez González, 1989)

Finalizaría así la síntesis explicativa del contenido fundamental de la Teoría de la Acción Razonada que, si bien posee un discurso fundamentado para la predicción del comportamiento humano, debemos reconocer que presenta ciertas limitaciones básicamente a la hora de explicar las conductas sobre las que el sujeto no tiene un control voluntario completo. Este aspecto constituye un nuevo reto para los autores y nace así la Teoría de la Conducta Planificada.

### 3.2. La Teoría de la Conducta Planificada

La Teoría de la Conducta Planificada (Ajzen, 1985) consiste en una extensión de la Teoría de la Acción Razonada a partir de la inclusión de un tercer predictor de la conducta. (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2: Teoría de la Conducta Planificada.  
(CORTÉS y TEJERO, 1996)



El nuevo componente se denomina *control comportamental percibido* o *locus de control*. Es un concepto que viene de la Teoría del Aprendizaje Social (Rotter, 1966) y, como confirma Trillo (1986), nace como consecuencia de la creencia de que los refuerzos son factores fundamentales pero no definitivos de causación de la conducta humana.

Se define el *control comportamental percibido* como un determinante más de la intención, al mismo nivel que la actitud y la norma subjetiva, y que además viene definido por unas creencias de control en función de las cuales la persona establece si posee o no las capacidades o recursos necesarios para llevar a cabo la conducta y si existen las oportunidades adecuadas para hacerlo. (Morales, Reboloso y Moya, 1994)

En el caso de la actitud y la norma subjetiva, hemos podido comprobar como únicamente influían en la intención, y ésta en la conducta. En el caso del control comportamental percibido se puede afirmar que, unas veces actuará al mismo nivel de los factores anteriores (es decir, influyendo en la intención, siendo de esta forma la intención la que en última instancia define la conducta); y otras veces de manera directa en la conducta una vez que el sujeto haya establecido sus intenciones. Este segundo caso únicamente se produce cuando: el control percibido es realista y el sujeto necesite de dicha conducta, aunque no esté totalmente bajo su control (Ajzen, 1987, 1988)

Por ejemplo, un estudiante que siente antipatía por un compañero de clase (actitud negativa), y cuyo grupo amigos tampoco le soportan (norma subjetiva negativa), es probable que nunca se una a él para hacer un trabajo de clase, incluso aunque sepa que probablemente obtendría una buena calificación en dicho trabajo porque reconoce que ambos son buenos en la materia correspondiente e intuye que sería efectivo trabajar con él (control comportamental realista, pero definición de intención negativa hacia la conducta). En este caso el control comportamental actúa al nivel de la actitud y de la norma subjetiva. En el caso de que la nota de ese trabajo supusiera la única forma de superar dicha materia, probablemente el estudiante finalmente se uniría al compañero para realizar el trabajo y no haría caso de sus intenciones iniciales.

Queda resumido, de esta forma el contenido teórico de ambas teorías. Como indicamos, hemos optado por estas teorías como contextualizadoras de nuestro estudio puesto que, si bien no pretendemos hacer una predicción de la conducta de nuestros estudiantes, sí pretendemos comprenderla y, en esta línea, la teoría realiza un profundo análisis sobre el desarrollo de las actitudes en el ser humano y de las variables que en dicho desarrollo puedan incidir.

#### **4. APORTACIONES SIGNIFICATIVAS: LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez contextualizado nuestro objeto de estudio en el seno de la Teoría de la Acción Razonada y de la Teoría de la Conducta Planificada, podemos decir que los estudiantes universitarios poseen unas creencias en relación a todo lo que sucede en el contexto universitario, a partir de las cuales desarrollan: unas actitudes determinadas (sentimientos de agrado o rechazo), configuran de modo más o menos consciente una norma subjetiva particular (lo que intuyo que valora o no mi grupo de referencia) y generan cierta expectativa de control comportamental (el resultado depende

de uno mismo o de los otros poderosos). La evaluación que el sujeto hace de estos tres factores le servirá para definir una intención, y esta intención será la que oriente al sujeto a realizar una conducta determinada u omitirla.

Pues bien, sabido esto, nuestro interés más profundo se centra en conocer, por un lado, la norma subjetiva que la sociedad y la universidad alienta en los estudiantes universitarios, y las actitudes particulares que estos desarrollan hacia la universidad y, por otro lado, la valoración que los propios estudiantes hacen de esa presión social que perciben en relación a sus propias actitudes, para la formulación de intenciones con respecto a su proceso de aprendizaje de un modo específico o, si se prefiere, a su papel como estudiantes en la universidad en un sentido más amplio.

Como ha sido dicho Trillo (1999), nuestra sospecha es que la universidad se desentiende de la educación de los estudiantes, no posee unos referentes claros y explícitos sobre sus intenciones o finalidades como institución educativa, llegando a desencadenarse en la práctica verdaderas contradicciones (se habla de rigor científico y muchas veces observamos que “todo vale”, se habla de fomentar un espíritu crítico en nuestros estudiantes y muchas veces se ven obligados a expresar lo que el profesor quiere oír, etc.). Y como consecuencia, los estudiantes construyen sus normas subjetivas de manera fragmentada, intentando adaptarse a cada situación particular, carentes de una finalidad clara, de unos valores estables y coherentes, hasta el punto de afrontar sin norte su papel como universitarios. Algo que, por supuesto, puede interpretarse de muy diversas maneras pues habrá quien considere beneficioso para el desarrollo de su autonomía la carencia de cualquier referente, otros en cambio creemos ver en eso el origen de una anomia respecto a lo universitario, y por extensión también social, que nos preocupa.

Y es que estamos de acuerdo en que no se pueden imponer normas pero creemos necesario proponerlas y discutirlas, en definitiva negociarlas, para articular democráticamente un marco académico que lo es sin duda de estudio pero también de convivencia. De otro modo, no estamos sino ante la confirmación de la institución como anarquía organizada, con un estructura débilmente articulada (González González, 1991), donde se supone que cada uno hace lo que tiene que hacer pero que no es así.

Ante tal sospecha es por lo que nos parece importante hacer un análisis de la cuestión y conocer qué tipo de actitudes y normas subjetivas desarrollan los estudiantes cuando acuden a la universidad.

En esa dirección, algunas de las preguntas que se nos plantean en estos momentos son: ¿cuáles son los objetos que les reclaman una actitud y cuáles deberían hacerlo?, ¿quiénes son sus significantes?, ¿qué normas subjetivas comparten?, ¿qué saben y opinan de todo ello los profesores?, ¿hay diferencias con lo que dicen los estudiantes? Y, aceptando como objetos que reclaman una actitud los siguientes: profesores, compañeros, materias, resultados, etc. ¿cuáles son las creencias personales de los estudiantes sobre esto?, ¿hay diferencias como consecuencia de la experiencia universitaria, p. ej. antes de entrar, en el primer año, y al concluir?

Si logramos dar respuesta a estas cuestiones, estaríamos contribuyendo a lograr una mayor y mejor comprensión de los estudiantes universitarios y de su aprendizaje, lo que redundaría en beneficio de la calidad universitaria.

**BIBLIOGRAFÍA**

- AJZEN, I.** (1982): "On Behaving in accordance with one's attitudes". En ZANNA, M.P. y otros (Eds): Consistency in social behaviour. Hillsdale, Erlbaum.
- AJZEN, I.** (1985): "From intentions to actions: A theory of planned behaviour". En KUHL, J. y BECKMANN, J. (Eds): Action control. From cognition to behaviour. Heidelberg, Springer-Verlag.
- AJZEN, I.** (1987): "Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behaviour in personality and social psychology". En BERKOWITZ, L. (Ed): Advances in experimental social psychology, vol. 20. New York, Academic Press.
- AJZEN, I.** (1988): Attitudes, personality and behaviour. Bristol, Open University Press.
- AJZEN, I.** (1991): "The theory of Planned Behaviour". En Organisational Behaviour and Human Decision Processes, n° 50, pp. 179-211.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L.** (1991): "Prediction of leisure participation from behavioural, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behaviour". En Leisure Sciences, n° 3, vol. 13, pp. 185-204.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L.** (1992): "Application of the theory of planned behaviour to leisure choice". En Journal of Leisure Research, n° 1, vol. 24, pp. 207-224.
- AJZEN, I. y DRIVER, B.L.** (1992): "Contingent value measurement: On the nature and meaning of willingness to pay". En Journal of Consumer, n° 4, vol. 1, pp. 297-316.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M.** (1977): "Attitude-behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research". En Psychology Bulletin, n° 84, pp. 884-918.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M.** (1980): Understanding attitudes and predicting social behaviour. Engelwood Cliffs, Prentice-Hall.
- BEA, E. y GARCÍA AÑÓN, J.** (1993): "La idea de universidad y la calidad de la educación". En LÁZARO LORENTE, L.M. (Ed): Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación. Valencia, Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia y CIDE/MEC.
- CORTÉS TOMÁS, M.T. y TEJERO GIMENO, P.** (1996): "Aplicación en ámbitos psicológicos de la Teoría de la Conducta Planeada". En Revista de Psicología. Universitas tarraconensis, n° 1, vol. 18, pp. 161-279.
- DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M.** (1998): "El Modelo Universitario Español". En DE LUXÁN MELÉNDEZ, J.M. (Ed): Política y Reforma Universitaria. Barcelona, Cedecs Editorial S.L.
- DE MIGUEL DÍAZ, M.** (1999): "La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las Titulaciones". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.
- DE MIGUEL DÍAZ, M.** (2000): "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad y la mejora de la calidad de la enseñanza". En ROSALES, C. (Coord.): Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela/Instituto de Ciencias de la Educación.
- ESCUDERO ESCORZA, T.** (1999): "Indicadores del rendimiento académico: una experiencia en la Universidad de Zaragoza". En VIDAL GARCÍA, J. (Coord): Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.
- FESTINGER, L.** (1957): A theory of cognitive dissonance. Standard University Press.

- FISHBEIN, M.** (1963): "An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object" En *Human Relations*. n° 16, pp. 233-240.
- FISHBEIN, M.** (1980): "A theory of reasoned action: some applications and implications". En **PAGE, M.** (Ed.): *Belief, attitudes and values*. Lincoln University, Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I.** (1972): "Attitudes and opinions". En *Annual Review of Psychology*, n° 23, pp. 487-544.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I.** (1975): *Belief, attitude, intention and behaviour*. Addison-Wesley, Reading Mass.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I.** (1981): "Attitudes and voting behaviour: An application of the theory of reasoned action". En **STEPHENSON, G. y DAVIS, J.**: *Progress in applied social psychology*, n° 1. New York, Wiley and Sons.
- FRACER, M.** (1999): "Report on the Modalities of Evaluation of Higher Education in Europe: 1995-1997". En *Higher Education in Europe*, n° 3, vol. XXII, pp. 349-401.
- GARCILLÁN GARCÍA, J.J.; PAJARES DE MENA, M. y PÉREZ GONZÁLEZ, M.P.** (1999): "La dinámica de sistemas como herramienta para la toma de decisiones en el ámbito universitario". En **VIDAL GARCÍA, J.** (Coord): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.
- GENTO PALACIOS, S.** (1996): *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid, La Muralla.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T.** (1991): "Centros escolares y cambio educativo". En **ESCUDE-RO, J.M. y LÓPEZ YAÑEZ, J.** (Coords): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I.** (1999): "El alumno como indicador de la calidad. Reflexiones en torno a su conceptualización y decisiones". En **VIDAL GARCÍA, J.** (Coord): *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid, MEC/Consejo de Universidades.
- GRUPO HELMÁNTICA** (1996): "Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores". En *Revista Española de Pedagogía*, n° 205, vol. 54, pp. 451-485.
- HEIDER, F.** (1946): "Attitudes and cognitive organisation". En *Journal of Psychology*, n°21, pp. 107-112.
- HEIDER, F.** (1958): *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- KELLS, H.R.** (1988): *Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. 3ª Edición. New York, American Council.
- LÓPEZ FEAL, R.** (1991): "Las relaciones actitud-conducta y <otras variables> a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del Modelo Lisrel: estudio empírico". En *Anuario de Psicología*, n° 50, pp. 19-40.
- MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE CALIDAD** (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Guía para la Autoevaluación*. Madrid, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- MORA RUÍZ, J-G.** (1998): "La evaluación institucional de la universidad". En *Revista de Educación. La evaluación de la universidad española*, n° 315, pp. 24-44.
- MORA, J-G. y CARRASCO, S.** (1993): "La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional". En **LÁZARO LORENTE, L.M.** (Ed): *Formación pedagógica del profesorado Universitario y calidad de la educación*. Valencia, Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia y CIDE/MEC.

- MORALES, J.F.; REBOLLOSO, E. y MOYA, M.** (1994): "Modelos combinatorios del cambio de actitudes". En *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- OSGOOD, C.** (1960): "Cognitive dynamics in the conduct of human affairs". En *Public Opinion Quarterly*, nº 24, pp. 341-365.
- OSGOOD, C. y TANNENBAUM, P.** (1955): "The principle of congruity in the prediction of attitude changes". En *Psychological Review*, nº 62, pp. 42-55.
- PNECU** (1998): Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación. Madrid, Consejo de Universidades, Secretaría General.
- QUINTANILLA, M.A.** (1998): "Nuevas ideas para la universidad". En DE LUXÁN, J.M. (Ed): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial S.L.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A.** (1989): "Interpretación de las actitudes". En MAYOR, J. y PINILLOS, J.L.: *Creencias, actitudes y valores*. Madrid, Alhambra.
- ROSENBERG, M. y ABELSON, R.** (1960): "An analysis of cognitive balancing". En ABELSON, R.; HOVLAND, C.I. y otros: *Attitude organization and change*. New Haven, Yale University Press.
- ROTTER, J.B.** (1966): "Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement". En *Psychological Monographs*, nº 609, vol. 80.
- TANNENBAUM, P.** (1967): "The congruity principle revisited: Studies in the reduction, induction, and generalisation of persuasio". En BERKOWITZ, L. (Ed): *Advances*, nº3, pp. 270-320.
- TRILLO, F.** (1986): *Análisis del fracaso escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela, Inédita.
- TRILLO, F.** (1999): "Las actitudes de los estudiantes: un indicador de calidad universitaria". En *Contextos de Educación*, nº 3, pp. 80-117.
- TRILLO ALONSO, F. y MÉNDEZ GARCÍA, R.M.** (1999): "Modelos de enseñanza de los profesores y enfoques de aprendizaje de los estudiantes: un estudio sobre su relación en la Universidad de Santiago de Compostela". En *ADAXE*, nº 14-15, pp. 131-147.
- VILLAPALOS SALAS, G.** (1998): "El Futuro de la Universidad". En DE LUXÁN, J.M. (Ed): *Política y Reforma Universitaria*. Barcelona, Cedecs Editorial S.L.