

González Gascón, Elena; De Juan, María D.; Parra Azor, José F.; Sarabia Sánchez, Francisco J.; Kanther, Andreas (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 171-194.

APRENDIZAJE AUTORREGULADO: ANTECEDENTES Y APLICACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE MARKETING

*Elena González Gascón, María D. De Juan, José F. Parra Azor,
Francisco J. Sarabia Sánchez, Andreas Kanther
Universidad Miguel Hernández*

RESUMEN

La European Higher Education Area (EHEA) exige estudiantes que autorregulen sus tareas académicas y adopten estrategias de aprendizaje activas. Si el docente desconoce los factores de dichas autorregulación y estrategias, puede plantear incorrectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente estudio es testar un modelo que explica el aprendizaje autorregulado (variable dependiente) a partir del contexto del aprendizaje, las actitudes y expectativas laborales de los estudiantes y otras relacionadas con su tipo de orientación, autonomía, competencia y motivaciones (variables independientes). Para su consecución se utiliza una muestra de 192 estudiantes de marketing procedentes de tres universidades españolas (dos públicas y una privada) que cursan estudios tanto de diplomatura como de licenciatura en administración de empresas. Aplicando la metodología de la modelización estructural encontramos que el contexto y las expectativas laborales influyen sobre la autonomía, la competencia y las actitudes de los estudiantes. Igualmente, diferentes estrategias de aprendizaje se relacionan con distintas motivaciones. Finalmente se reflexiona sobre las repercusiones de los hallazgos y sus consecuencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado; Marketing; Motivaciones; Actitudes; Utilidad laboral futura; Contexto de aprendizaje.*

Correspondencia:

Elena González Gascón (elena.gonzalez@umh.es)

SELF-REGULATED LEARNING: BACKGROUND AND IMPLEMENTATION TO TEACHING MARKETING AT UNIVERSITY LEVEL

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) requires students to be responsible for their own academic tasks and adopt active learning strategies. If the teacher is not aware of the variables that affect self-regulated learning strategies, the teaching-learning process could be set up inadequately. We tested a model for self-regulated learning which considers the class context, cognitions, motivations, attitudes and learning (as the dependent variable). The sample consisted of 192 undergraduate students enrolled in marketing classes (3rd, 4th, 5th year) at three Spanish universities (two public and one private). Using structural equation modeling, we found that the class context and work expectations have an influence over the perceived autonomy, perceived competence and the attitudes of students. Moreover, different learning strategies are related to different motivations. Finally, the impact of the findings and their consequences for the teaching-learning process are considered.

Key words: *Self-regulated learning; Marketing; Motivations; Attitudes; Utility for Future-Work; Learning Context.*

I. INTRODUCCIÓN

La implantación del denominado 'Plan Bolonia' precisa cambiar el actual proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el profesor por otro modelo que fomente la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje (De Pablos, Colás, González y Jiménez, 2007), así como una mayor autonomía y autorregulación. Esta implantación tiene dos objetivos básicos: (1) mejorar su preparación para que puedan responder eficientemente a los cambios que se produzcan en los entornos social y profesional y (2) fomentar el 'aprender a aprender', que es una competencia transversal a toda actividad relacionada con el aprendizaje, que facilita el desarrollo de la autonomía en cualquier nivel educativo. Además, estas dos cuestiones son fundamentales en aquellas carreras universitarias que necesitan una constante actualización, como lo son las de empresa y economía.

Se ha comprobado que los estudiantes que son activos y autorregulan su aprendizaje consiguen mayor éxito en su educación formal a corto y largo plazo, siendo esta autorregulación una de las claves para el éxito, tanto en la carrera profesional como en cualquier otro contexto vital (Bandura, 1993; Schloemer y Brenan, 2006; Soresi y Zimmerman, 2004). Las teorías sobre el 'aprendizaje autorregulado' (*Self-Regulated Learning* o SRL) explican cómo influyen los factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales sobre el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000), y parten de que la autorregulación mejora la gestión del aprendizaje (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Zimmerman, 2001)¹.

El *paradigma tradicional* de enseñanza universitaria, donde los profesores prescriben y los estudiantes ejecutan y memorizan lo prescrito, inhibe sus habilidades de gestión

1 Para una extensa revisión de las mismas véase Boekaerts et al. (2000) y Zimmerman y Schunk (2001).

del aprendizaje (Boekaerts, 1997). Por el contrario, el *nuevo paradigma* busca activar al estudiante en su proceso de aprendizaje, tanto a nivel cognitivo como experiencial. La realidad educativa universitaria está cambiando (Meroño y Ruiz, 2006; Saravia, 2008) y los estudiantes, además de conocer en profundidad los contenidos, también deben desarrollar destrezas y habilidades para desenvolverse en un entorno de trabajo muy cambiante, competitivo y complejo (Adrian y Palmer, 1999; Hunt, Eagle y Tchen, 2004; Wright, Bitner y Zeithaml, 1994).

En el ámbito de la docencia universitaria de Marketing se utilizan diversos métodos para desarrollar el SRL: los grupos de gestión (Lilly y Tippins, 2002), la participación en cursos documentados (Peterson, 2001), los negocios virtuales en Internet operados por los propios estudiantes (Daly, 2001), los ejercicios de aprendizaje experiencial (Gremier, Hofman, Keaveney y Wright, 2000), la aplicación de casos reales (el alumno trabaja en una empresa para dar solución a un problema real) o el desarrollo de proyectos viables (Camarero, Rodríguez y San José, 2007).

Sin embargo, la aplicación de estos u otros métodos no permitirá alcanzar un SRL eficaz si (a) no se conocen cuáles son y cómo afectan sus factores condicionantes a nivel universitario y (b) el docente no los modula para que jueguen a favor de un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

Nuestro objetivo se centra en analizar cómo influyen sobre el SRL tres variables antecedentes básicas: el contexto del aprendizaje en el aula, las actitudes del estudiante y sus expectativas laborales. Así mismo, se consideran las variables de orientación al logro, autonomía, competencia del estudiante y motivaciones como elementos intermedios a priori importantes, que influyen en los aprendizajes: superficial, cognitivo y metacognitivo. Para ello se presenta, en primer lugar, una revisión de la literatura sobre las estrategias de aprendizaje que representan distintos niveles de variación del SRL. Seguidamente, se enuncian las hipótesis de trabajo, utilizando como variables antecedentes (1) los factores cognitivo-personales: motivaciones y cogniciones autorreguladas y (2) el contexto de aprendizaje en el aula, junto con la utilidad laboral esperada y la actitud hacia la asignatura. A continuación se presenta la metodología utilizada en la investigación y se analizan y comentan los resultados. El documento finaliza con nuestras conclusiones y recomendaciones para mejorar la enseñanza y la efectividad del aprendizaje en marketing en el nuevo sistema universitario de la EHEA (*European Higher Education Area*).

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE: MARCO CONCEPTUAL E HIPÓTESIS DE TRABAJO

2.1. Marco conceptual del SRL

El SRL se fundamenta en que el estudiante debe planificar y hacer un seguimiento de sus procesos cognitivos para finalizar con éxito sus tareas académicas (Corno y Mandinach, 1983). Esto implica un auto-seguimiento y una auto-corrección de tres aspectos generales del aprendizaje: su comportamiento, sus motivaciones y sus cogniciones (Zimmerman, 1995). El denominado 'aprendizaje cognitivo social' es uno de los marcos conceptuales relevantes para investigar tanto el SRL como los factores que lo facilitan

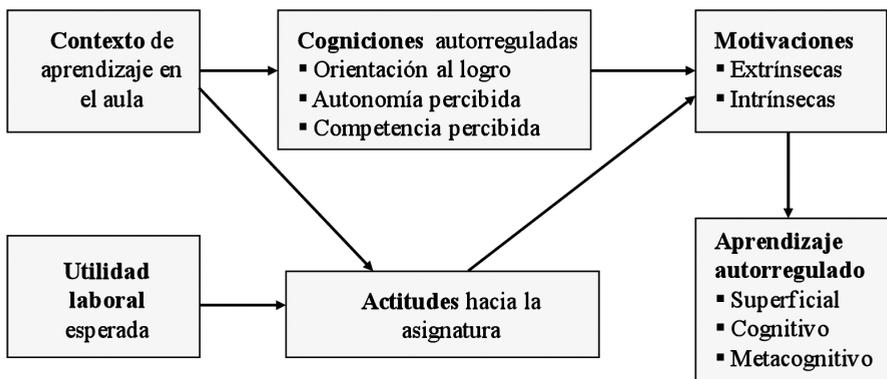
o lo dificultan (Bandura, 1986, 2001). Recibe este nombre por realizarse en un contexto grupal y basarse en la observación del comportamiento de los demás integrantes del grupo de referencia. Por tanto, está fundamentado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el *modelo* (en nuestro caso, el profesor), que realiza una conducta determinada, y el *sujeto* (en nuestro caso, los estudiantes), que observa dicha conducta y afecta a su aprendizaje.

En la literatura se han planteado y desarrollado aportaciones teóricas y estudios empíricos relacionados con el SRL (Boekaerts y Corno, 2005; Zulma, 2006) y se han propuesto diferentes modelos explicativos relacionados con el mismo, destacando los de Boekaerts y Niemivirta (2000), Butler y Winne (1995) o Young (2005)². En el ámbito de la docencia en marketing el SRL se ha tenido en cuenta por Wright *et al.* (1994) para el aprendizaje de los servicios de marketing o por Hernández (2002) para analizar las estructuras cooperativas que facilitan el aprendizaje activo y el pensamiento de alto nivel.

Pintrich (2000) plantea el SRL en un modelo matricial de cuatro fases y cuatro áreas (16 elementos matriciales o *celdas* en total), donde las fases se refieren a ‘identificar tareas’, ‘planificarlas’, ‘controlar-hacer seguimiento de las estrategias de aprendizaje’ y ‘reflexionar’, mientras que las áreas lo hacen en relación a la ‘cognición’, ‘motivación’, ‘comportamiento’ y ‘contexto’. Muchas de las aproximaciones al SRL se basan en este modelo o desarrollan algún elemento o varias celdas de la citada matriz (véase Alan y Azevedo, 2007). Por su parte, Young (2005) diseña un modelo en el que incluye el contexto de aprendizaje en el aula, una serie de cogniciones y de motivaciones autorreguladas por el estudiante, así como el propio SRL.

En este contexto, aportamos un modelo que incluye los siguientes constructos (véase la Figura 1):

Figura 1
Marco conceptual del SRL aplicado en esta investigación



2 Un buen resumen de los modelos existentes puede verse Puustinen y Pulkkinen (2001).

- El '*contexto de aprendizaje en el aula*', que está ampliamente estudiado en la literatura (véanse: Hernández-Pina, 1990; Marchesi y Martín, 2000) y puede entenderse como el escenario de co-construcción del conocimiento (Cubero, 2006), refiriéndose al conjunto de circunstancias en las que se realiza el trabajo con otros compañeros y profesores en actividades presenciales, sin que sea asimilable al denominado '*contexto de formación*', donde entran en juego elementos, como la familia o el lugar de estudio. Este contexto también se refiere al '*cómo*' enseñar y a la construcción del entorno donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se hace necesario adaptar el contexto en el aula a los distintos métodos a utilizar en dicho proceso (por ejemplo: métodos de '*resolución de problemas*', de '*diseño creativo*' de '*tutorías*', de '*participación en seminarios*', etc.) teniendo en cuenta la naturaleza de la asignatura (teórica, práctica de laboratorio, de campo, etc.).
- Alonso (2007) afirma que para poder desarrollar adecuadamente las actividades formativas, es fundamental que el docente conozca y comprenda el clima/contexto del aula, y Linnenbrink y Pintrich (2001) mantienen que este contexto afecta a las motivaciones de los estudiantes, indicando que la influencia que ejerce el clima/contexto sobre la orientación de los estudiantes al logro por objetivos puede estar también mediada por otras condiciones cognitivas de los estudiantes.
- Las '*cogniciones autorreguladas*' se refieren a tres elementos básicos: orientación al logro, autonomía percibida y competencia percibida. Así:
 - o La '*orientación al logro*' consiste en el enfoque que adoptan los estudiantes para afrontar la asignatura bajo dos orientaciones distintas: la '*ego-social*' y la de '*dominio de tareas*' (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988). La primera enfatiza el logro de calificaciones altas y de superar a otros con el objetivo de obtener '*aprobación social*' y/o de '*ensalzar su ego*'. La segunda se refiere al logro como dominar la materia y como entenderla ('*quiero aprender*') suponiendo un énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de uno mismo.
 - o La '*autonomía percibida*' se refiere al grado en el que los estudiantes creen que tienen el control y la elección de su aprendizaje (Deci y Ryan, 1985, 2001). Así, muchas veces el estudiante valora su autonomía de una manera global; al considerar el control que tiene sobre los factores que afectan a su calificación final en la asignatura.
 - o La '*competencia percibida*' la referimos a la seguridad o confianza percibida por los estudiantes para demostrar que son capaces de utilizar sus conocimientos. La capacidad para juzgarse a sí mismo es fundamental a la hora de realizar tareas académicas (Young, 2005). Como se ha indicado, lo que perciben los estudiantes sobre su nivel de competencia en el aula influye también en su SRL, (Bohn, Roehrig y Pressley, 2004; Perry, Vandekamp, Mercer y Nordby, 2002).
- La '*actitud hacia la asignatura*' la entendemos como la disposición del estudiante a responder favorable o desfavorablemente hacia una parte independiente y específica del programa académico, lo que implica una inclinación interna, de carácter evaluativo, que le ayuda a conformar sus intenciones personales respecto de la materia que debe estudiar. Está bien asentado en la literatura su importancia

e influencia sobre el aprendizaje (Lightner, Benander y Kramer, 2008; Pintrich, 1999; Román, 2004) e incluso cómo pueden favorecerlo por encima de los condicionantes del entorno (Pea, 1987). En el contexto del SRL, entender las actitudes permite evaluar al estudiante cuando toma parte en actividades, tanto dentro como fuera del aula. En la literatura se defiende que la actitud hacia la asignatura puede mejorarse en función del entorno de trabajo (Gras-Martí y Cano-Villalba, 2005), hecho que también los profesores conocemos de nuestra práctica diaria.

- La *'utilidad laboral esperada'* se refiere al nivel de las expectativas que posee el estudiante acerca de si la asignatura cursada le será de utilidad en su futuro profesional. En esta línea Miller y Brickman (2004) y Watson, McSorley, Foxcroft y Watson (2004) destacan la importancia de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que incremente la probabilidad de que las competencias, habilidades y conocimientos a adquirir sean coherentes y atiendan a los objetivos laborales de los estudiantes. Yorke (2004) afirma que la empleabilidad es fundamental, ya que los sistemas educacionales están presionados para enfocar a los estudiantes hacia el mercado laboral. Por tanto, la utilidad laboral esperada por los estudiantes debe jugar un papel fundamental para que exista coherencia entre lo que pretende el sistema educativo y lo que necesita el estudiante.
- Pintrich (2004) resalta el importante rol que juegan las *'motivaciones'* en el SRL, entendidas como la tendencia conductual a aproximarse o evitar un objeto para sentir satisfacción. Este autor diferencia entre intrínsecas y extrínsecas. Así, los comportamientos *intrínsecamente* motivados están conducidos por la satisfacción, la diversión, la excitación y el reto de verse implicado (Deci y Ryan, 1985, 2001), mientras que los comportamientos *extrínsecamente* motivados se llevan a cabo por razones distintas a la propia actividad, tales como la recompensa externa, los beneficios, las penalizaciones o las obligaciones (Deci y Ryan, 1985, 2001). Ambos tipos de motivaciones no son excluyentes y de hecho es normal encontrar una combinación de ambas (Wenzlick, 2006). Tienen un papel fundamental sobre el SRL (Pintrich, 2004), afirmándose que es más probable que los estudiantes estén motivados con este tipo de aprendizaje cuando llevan a cabo tareas complejas con objetivos múltiples, pese a que pueda implicar más tiempo de trabajo en el aula (Bohn *et al.*, 2004 y Perry *et al.*, 2002). En general, los estudiantes están más involucrados cuando los profesores los motivan y les proporcionan retroalimentación (Bohn *et al.*, 2004; Perry *et al.*, 2002).

2.2. Hipótesis de trabajo

El contexto de aprendizaje en el aula basado en el nuevo paradigma de enseñanza es el que ofrece a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones y poner en práctica su autodirección. En este contexto, el alumno debe ser un trabajador activo que busque el conocimiento y las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje, donde el profesor se convierte en un guía del proceso de aprendizaje (Vighnarajah, Luan y Akamariah, 2008; Wright *et al.*, 1994). Por otro lado, el paradigma tradicional se asocia a un aprendizaje pasivo por parte del alumnado (Young, 2005), donde éste intenta asimilar y memorizar la información proporcionada por el profesor (Wright *et al.*, 1994).

Otros estudios (Amabile, 1996; Utman, 1997) apuntan en la misma dirección, mostrando que los estudiantes que están inmersos en un proceso de aprendizaje muy controlado (paradigma tradicional) desarrollan menos iniciativa propia y aprenden con menos eficacia. Del mismo modo, Lilly y Tippins (2002) y Peterson (2001) afirman que un aumento de la autonomía del estudiante según el nuevo paradigma de la enseñanza tiene como consecuencia un mayor grado de participación y competencia percibida. Bohn *et al.* (2004) encuentran que un ambiente participativo en el aula estimula la motivación y la colaboración activa en la misma. Esto hace que los estudiantes desarrollen un mayor grado de implicación que seguramente tenga un efecto positivo sobre la actitud hacia la asignatura creada.

La literatura muestra que los profesores pueden modificar el comportamiento en sus aulas para conseguir que los alumnos incrementen sus habilidades de SRL. Así Stoeger y Zimmerman (2007) manifiestan que los profesores pueden ser entrenados para enseñar habilidades específicas de SRL como una parte integrada en sus asignaturas y Schimtz y Wiese (2006) mostraron que los estudiantes podían mejorar sus niveles de autorregulación de aprendizaje al entrenar y supervisar a diario sus habilidades. Basándonos en lo anterior formulamos las siguientes hipótesis:

- H1a: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre la autonomía percibida por el estudiante.*
- H1b: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre la competencia percibida.*
- H1c: Un contexto de aprendizaje en el aula más enfocado hacia el nuevo paradigma de aprendizaje influye positivamente sobre las actitudes hacia la asignatura.*

Los estudiantes, antes de entrar en el aula ya tienen formadas (de forma explícita o implícita) determinadas expectativas laborales. Aunque un estudio de Accenture (2002) muestra que sólo el 11,4% de los jóvenes consideran sus expectativas laborales como un criterio a la hora de elegir una carrera y éstas parecen sesgadas³, lo cierto es que muchas universidades, en sus planes de estudio, incluyen recomendaciones sobre la elección de asignaturas en función de las expectativas laborales. También ha sido común en los Informes de Evaluación Externa (realizados en los procesos de evaluación por la ANECA y por otras agencias de calidad) la mención al vínculo necesario entre las expectativas laborales de los estudiantes, el plan de estudios y la elección de asignaturas. Por otra parte, las malas expectativas laborales son una de las causas de abandono de los estudios (Álvarez, Cabrera y González, 2006) y de no elección de determinadas asignaturas. Por tanto, cabe esperar que una asignatura con mayor relevancia para el futuro profesional (utilidad laboral esperada) del estudiante conlleve a que despierte en éste un mayor interés y una actitud más positiva hacia dicha asignatura. Así se plantea la siguiente hipótesis

- H2: Una mayor utilidad laboral esperada influye positivamente en las actitudes hacia la asignatura.*

³ Ya que muestran "unas expectativas salariales más elevadas de las reales y peores perspectivas del desempleo de las reales" (García, 2008).

La cognición autorregulada engloba tres factores: dos orientaciones para lograr objetivos (ego-social y dominio de tareas), la autonomía percibida por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje y la competencia percibida. Para Young (2005), la 'orientación ego-social' enfatiza el logro de notas altas, el superar a otros, la aprobación social y el ensalzar el ego, mientras que la 'orientación al dominio de las tareas' pone el acento en el propio aprendizaje, en la mejora de las habilidades individuales y en el desarrollo personal. Así, las personas con una alta orientación 'ego-social' tenderán a mostrar mayor motivación extrínseca que aquellos que no tengan tal orientación (Brunel, 1999). Por el contrario, una mayor orientación hacia el dominio de las tareas, a adquirir nuevas habilidades y/o conocimientos, se relaciona con mayores motivaciones intrínsecas (Ntoumanis, 2001; Somuncuoglu y Yildirim, 1999). Estas dos orientaciones se han conceptualizado como opuestas (Pintrich, 2000) aunque otros trabajos defienden que son conceptos independientes, no relacionados de forma negativa (p.ej.: Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patachnick, 1989).

Por otro lado, la 'autonomía percibida' se refiere al grado de control y libertad que los estudiantes perciben que tienen sobre su conducta. Van Voorhis (1995) encuentra que los alumnos que sienten un mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje tienden a incrementar su motivación intrínseca. En cuanto a la competencia percibida (evaluación que hace el estudiante sobre sus propias competencias y habilidades relacionadas con el aprendizaje de la materia), Harter (1981) mostró que los estudiantes que se perciben a sí mismos como académicamente competentes desarrollan mayores motivaciones intrínsecas. Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

- H3a: Una mayor orientación 'ego-social' para lograr objetivos influye positivamente con una mayor motivación extrínseca.*
- H3b: Una mayor orientación hacia el 'dominio de las tareas' influye positivamente con una mayor motivación intrínseca.*
- H3c: Un mayor grado de autonomía percibida se asocia positivamente con una mayor motivación intrínseca.*
- H3d: Un mayor grado de competencia percibida se asocia positivamente con una mayor motivación intrínseca.*

Knill y Knill (2004) han mostrado que una actitud positiva hacia una actividad aumenta la motivación de realizarla. Para el ámbito educativo universitario se pueden destacar diversos estudios que analizan la incidencia de las actitudes sobre el rendimiento académico (p.ej.: Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros, 2007; Herrero, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; House y Prion, 1998) o sobre las motivaciones para determinadas carreras (Pérez, Requena y Zubiaur, 2005) donde se encuentra que la vocación (motivación intrínseca) es una componente importante a la hora de elegir la carrera o una asignatura.

Del mismo modo, Rost-Roth (2001) encuentra que una actitud positiva hacia el aprendizaje influye de forma significativa en la motivación intrínseca de aprender un idioma. Esto también sería de esperar para las asignaturas de marketing: una actitud positiva hacia la asignatura estará relacionada con un mayor interés por la materia y en las actividades relacionadas con su aprendizaje y esto incrementará la motivación intrínseca del estudiante. Por tanto, formulamos:

H4: Una actitud positiva hacia la asignatura aumenta la motivación intrínseca.

Finalmente, ¿influyen las motivaciones de los estudiantes en el uso de las estrategias de SRL (superficial, cognitiva y metacognitiva)? Para el caso de las motivaciones extrínsecas, Pintrich y De Groot (1990) afirman que los estudiantes que muestran altas motivaciones extrínsecas tienden a utilizar estrategias de aprendizaje superficial y Lamas (2008) plantea que los estudiantes así motivados “optan por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa” (pág. 16). En realidad, el aprendizaje cognitivo precisa de una mayor implicación y esfuerzo de comprensión, por lo que es de esperar que los estudiantes extrínsecamente motivados no sólo ‘huyan’ del esfuerzo sino que no se planteen aprendizajes cognitivo o metacognitivo. Para este último se precisa del conocimiento de los propios recursos y de una autorregulación de dichos recursos (Archer 1994).

En relación a las motivaciones intrínsecas, Pintrich (1999) y Pintrich y García (1991) afirman que están muy relacionadas con el uso de estrategias de SRL en los entornos académicos, existiendo una amplia literatura al respecto (p.ej.: Deci y Ryan, 2000; Wenzlick, 2006). Recientemente, Gil, Bernaras, Elizalde y Arrieta (2009) han encontrado relaciones entre algunas estrategias de aprendizaje del estudiante universitario y los patrones de motivaciones, con importantes diferencias entre carreras y con especial significación respecto de las motivaciones intrínsecas.

Sin embargo no hay que olvidar que hay autores (p.ej.: Heyman y Dweck, 1992) que sostienen que la conducta de los estudiantes depende más de su capacidad percibida que de su orientación al logro, hecho que es importante en asignaturas donde una capacidad determinada (para el manejo del aparataje matemático, para realizar un discurso de contenidos, para la resolución de problemas bajo el requisito de eficiencia, etc.) puede ser una gran ventaja. Por tanto, planteamos las siguientes hipótesis:

H5a: Una mayor motivación extrínseca en los estudiantes contribuye en un mayor uso de estrategias de aprendizaje superficiales.

H5b: Una mayor motivación intrínseca en los estudiantes se relaciona con un mayor uso de las estrategias de aprendizaje cognitivo.

H5c: Una mayor motivación intrínseca en los estudiantes influye positivamente en un mayor uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivo.

3. MÉTODO

3.1. Instrumento y Muestreo

Para llevar a cabo la investigación se diseñó un cuestionario autoadministrado que se pasó a estudiantes matriculados en tres asignaturas de Marketing que se imparten en tres universidades españolas (dos públicas y una privada) de la diplomatura en ciencias empresariales y de la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. El trabajo de campo se realizó con los estudiantes que estaban en el aula un día aleatorio al final del cuatrimestre, no comunicado previamente (para evitar mayor absentismo) y antes de realizar cualquier evaluación que pudiera condicionar las respuestas de los estudiantes. El desglose de la muestra por universidad y curso puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1
DATOS MUESTRALES BÁSICOS

Universidad	Tipo	Tamaño (muestra= 202)	Curso		
			Tercero	Cuarto	Quinto
Universidad 1	Pública	121 (59,9%)	98	23	--
Universidad 2	Pública	42 (20,8%)	--	22	20
Universidad 3	Privada	39 (19,3%)	39	--	--

3.2. Escalas utilizadas

Las escalas utilizadas en la investigación son las siguientes⁴:

- *Contexto de aprendizaje en el aula.* Tomamos como base la categorización de Ferrer-Caja y Weiss (2002). Las fiabilidades reportadas por estos autores son de 0,78, 0,65 y 0,67 respectivamente. En el presente trabajo se sigue la versión original en diferencial semántico, de 7 puntos, donde cada ítem se refiere al contraste entre el paradigma nuevo y el tradicional.
- *Cognición autorregulada.* Comprende tres dimensiones:
 1. *Orientación al logro.* La escala utilizada con sus dos dimensiones se muestra en el anexo y se midió sobre 7 puntos, adaptada del *Cuestionario de Aprendizaje para Estrategias de Motivación* (Pintrich y De Groot, 1990), además de resultar similar a los ítems encontrados en la escala de Nolen (1986). A los estudiantes se les preguntó su grado de acuerdo o desacuerdo con los distintos ítems. Los ítems de la subescala de ego-social se codificaron de forma inversa. Las fiabilidades reportadas para esta escala se mueven en el rango 0,71 y 0,89 (Blair, O'Neil y Price, 1999; Pintrich y De Groot, 1990).
 2. *Autonomía percibida.* Tomamos como base la escala de Zhou (1998) tipo Likert con 7 puntos de respuesta. Dado que en la escala original en un mismo ítem se incluyen dos aspectos distintos, nosotros los desglosamos de forma que la escala final utilizada tiene tres ítems. Los estudiantes respondieron, en este caso, dando continuación al siguiente enunciado: "Mi nota en esta asignatura...". No hemos encontrado la fiabilidad originalmente reportada por Zhou.
 3. *Competencia percibida.* Se usa la escala de Young (2005), con una fiabilidad de 0,81, basada en las aportaciones de Bandura (2001). Los ítems incluidos en el cuestionario se valoran en una escala de 7 puntos.
- *Actitud hacia la asignatura.* Tomamos como base la propuesta por Ajzen y Fishbein (1980), desarrollando un conjunto de ítems que fueron pretestados y cuyo resultado final quedó en una escala de cinco ítems de diferencial semántico de 7 puntos.

⁴ Todos los ítems se encuentran en la Tabla del Anexo.

- *Utilidad laboral esperada*. Como no hemos encontrado en la literatura ninguna escala referida a este constructo, hemos confeccionado una escala propia medida a través en diferencial semántico de 5 ítems que se valoran, al igual que el resto de escalas, en un rango 1-7.
- *Motivaciones autorreguladas*. Nos hemos basado en la Escala de Motivaciones Académicas (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal y Vallieres, 1992; Young, 2005). Los primeros autores informan de una fiabilidad de 0,81, pero este dato no aparece en la contribución de Young.
- *Aprendizaje autorregulado*: para medir los distintos niveles de SRL (superficial, cognitivo y metacognitivo), hemos utilizado la escala de Somuncuoglu y Yildirim (1999) con 3 subescalas. Las fiabilidades reportadas por estos autores son de 0,81 para SRL superficial, 0,84 para SRL cognitivo y 0,77 para SRL metacognitivo.

Para traducir las escalas se utilizó el sistema *back-translate*, consistente en que primero un traductor especialista externo a los investigadores tradujo del inglés al español y después, dos traductores también independientes pasaron la traducción española al inglés a fin de comparar las dos versiones. Finalmente, los investigadores consensuaron las redacciones finales, que se sometieron a un pretest, del que se obtuvo la redacción definitiva.

4. RESULTADOS

4.3. Fiabilidad y validez de las escalas de medida

En primer lugar, hemos realizado análisis factoriales confirmatorios para depurar las escalas y evaluar su unidimensionalidad. En segundo lugar, hemos calculado la consistencia interna de cada escala a través de los índices de la varianza extraída (Fornell y Larcker, 1981) y de fiabilidad compuesta (Bagozzi y Yi, 1988). Para estos análisis, hemos utilizado el programa estadístico LISREL 8.5, empleando el método de máxima verosimilitud y utilizando como matriz de entrada la de varianzas-covarianzas. Después de la primera estimación del análisis factorial confirmatorio, se han depurado los ítems de cada escala teniendo en cuenta la significatividad de los coeficientes estandarizados (valor del estadístico t superior a 1,96) y el porcentaje de varianza que explican de la variable latente (se aconseja que sea superior a 0,5). De esta forma, se identificaron varios indicadores con problemas de convergencia con sus respectivas variables latentes, por lo que fue necesario la modificación del modelo de medida inicial. En el caso de la 'variable motivación extrínseca', fue imposible depurar la escala debido a la escasa calidad del modelo de medida utilizado, por lo que se optó por utilizar un sólo ítem de esta variable para el contraste del modelo.

La Tabla 2 muestra los indicadores de fiabilidad y validez de las escalas ya depuradas que finalmente integran el modelo de medida utilizado. Como se puede comprobar, la mayoría de escalas alcanzan niveles de fiabilidad aceptables, aunque en algunos casos se obtienen valores por debajo de los recomendados. Este es el caso de la variable "competencia percibida", que con una fiabilidad compuesta de 0,61 y una varianza extraída de 0,36 presenta el nivel de fiabilidad más bajo del modelo.

TABLA 2
RESULTADOS PARA EL MODELO DE MEDIDA (N = 202)

ítems	λ^*	R ²	Fiabilidad	Ítems	λ^*	R ²	Fiabilidad	
SRLs_1	0,60 (6,95)	0,36	$\rho_c = 0,68$ V.e.= 0,52 $\alpha = 0,68$	COM_3	0,50 (6,49)	0,25	$\rho_c = 0,61$ V.e.=0,36 $\alpha = 0,58$	
SRLs_2	0,83 (8,41)	0,68		COM_5	0,78 (9,75)	0,62		
SRLc_1	0,93 (16,74)	0,86	$\rho_c = 0,90$ V.e.= 0,76 $\alpha = 0,91$	COM_7	0,44 (5,61)	0,20		
SRLc_2	0,92 (16,64)	0,85		ODT_1	0,69 (9,99)	0,47		
SRLc_3	0,74 (12,03)	0,55	$\rho_c = 0,83$ V.e.= 0,42 $\alpha = 0,76$	ODT_2	0,62 (8,86)	0,39	$\rho_c = 0,71$ V.e.= 0,45 $\alpha = 0,67$	
SRLm_1	0,48 (6,72)	0,24		ODT_3	0,70 (10,20)	0,49		
SRLm_3	0,75 (11,43)	0,56		OES_1	0,78 (11,21)	0,60	$\rho_c=0,79$ V.e.= 0,55 $\alpha = 0,78$	
SRLm_4	0,78 (12,08)	0,61		OES_2	0,73 (10,48)	0,53		
SRLm_5	0,68 (10,15)	0,47		OES_3	0,71 (10,17)	0,50		
SRLm_8	0,45 (6,25)	0,21		$\rho_c = 0,80$ V.e.= 0,50 $\alpha = 0,79$	ACT_2	0,78 (12,46)	0,61	$\rho_c = 0,83$ V.e.= 0,62 $\alpha = 0,81$
MOI_1	0,67 (9,95)	0,44			ACT_4	0,84 (13,83)	0,71	
MOI_2	0,77 (12,04)	0,59			ACT_5	0,72 (11,09)	0,52	
MOI_3	0,76 (11,85)	0,58	$\rho_c = 0,78$ V.e.= 0,49 $\alpha = 0,76$		AUT_1	0,47 (6,42)	0,21	$\rho_c = 0,77$ V.e.= 0,55 $\alpha = 0,72$
MOI_4	0,61 (8,94)	0,37		AUT_2	0,87 (13,03)	0,77		
CAA_1	0,74 (11,35)	0,55		AUT_3	0,81 (11,99)	0,66		
CAA_2	0,90 (14,46)	0,80		ULE_1	0,85 (14,26)	0,72	$\rho_c = 0,88$ V.e.= 0,71 $\alpha = 0,88$	
CAA_3	0,48 (6,71)	0,23		ULE_3	0,86 (14,57)	0,74		
CAA_7	0,60 (8,80)	0,36	ULE_5	0,81 (13,42)	0,66			
$\chi^2(539) = 772,31$ $p = 0,00$; $\chi^2/g.l. = 1,43$ AGFI = 0,80 GFI = 0,84 CFI = 0,92 RMSEA = 0,03 RMSR = 0,05 NNFI = 0,91								

Nota: CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida; ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura; ULE=Utilidad laboral esperada; MOI=Motivación intrínseca; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo; SRLm=Aprendizaje metacognitivo

4.4. Ajuste del modelo

La estimación se realiza mediante un modelo factorial con 11 variables latentes que cargan en sus respectivos indicadores (variables observadas). El total de variables observadas del modelo es 36. Para examinar la calidad del ajuste del modelo de medida hemos analizado el grado en que las variables latentes están representadas por los indicadores o variables observadas especificadas. Hay que tener en cuenta que para interpretar la bondad del ajuste global no se ha utilizado el test de la chi-cuadrado, ya que con muestras superiores a 200 individuos, este test tiende a ser significativo (Hair *et al.*, 1999). No obstante, el valor de la chi-cuadrado normada (1,43) se puede considerar aceptable.

Respecto al resto de indicadores de bondad de ajuste, los valores de CFI y NNFI alcanzan el nivel crítico de 0,90. El valor de RMSEA de 0,03 puede considerarse muy bueno mientras que el valor de RMSR de 0,05 es también aceptable. Sin embargo, los valores de AGFI (0,80) y GFI (0,84) están por debajo de 0,9 recomendado en la literatura. Asimismo, todos los valores de los coeficientes estandarizados (λ) son estadísticamente significativos ($p < 0,01$) y el porcentaje de varianza de cada indicador (R^2) explicado por su variable latente está en la mayoría de los casos por encima del 50% si bien, prácticamente todos los restantes casos presentan valores por encima de 0,3. Todo lo anterior nos permite afirmar que las distintas medidas de calidad del ajuste aportan suficientes evidencias para apoyar el modelo de medida propuesto para las distintas variables analizadas.

TABLA 3
VALIDEZ DISCRIMINANTE DE LAS ESCALAS (N = 202)

Variables latentes	ϕ^*	Variables latentes	ϕ^*	Variables latentes	ϕ^*
SRLs-SRLc	0,21 (0,08)	SRLs-ODT	-0,01 (0,09)	SRLc-SRLm	0,45 (0,06)
SRLs-SRLm	0,35 (0,08)	SRLs-OES	0,18 (0,09)	SRLc-MOI	0,11 (0,08)
SRLs-MOI	0,15 (0,09)	SRLs-ACT	0,21 (0,08)	SRLc-CAA	0,17 (0,07)
SRLs-CAA	0,24 (0,08)	SRLs-AUT	0,28 (0,08)	SRLc-COM	0,33 (0,08)
SRLs-COM	0,24 (0,10)	SRLs-ULE	0,16 (0,08)	SRLc-ODT	0,23 (0,08)
SRLc-OES	0,11 (0,08)	SRLm-MOI	0,40 (0,07)	SRLm-OES	-0,02 (0,08)
SRLc-ACT	0,06 (0,07)	SRLm-CAA	0,33 (0,07)	SRLm-ACT	0,30 (0,07)
SRLc-AUT	0,17 (0,07)	SRLm-COM	0,64 (0,07)	SRLm-AUT	0,30 (0,07)
SRLc-ULE	0,15 (0,07)	SRLm-ODT	0,44 (0,07)	SRLm-ULE	0,23 (0,07)
MOI-CAA	0,50 (0,06)	MOI-COM	0,41 (0,08)	MOI-ODT	0,69 (0,06)
MOI-OES	0,69 (0,06)	MOI-ACT	0,62 (0,05)	MOI-AUT	0,44 (0,07)
MOI-ULE	0,50 (0,06)	CAA-COM	0,28 (0,08)	CAA-ODT	0,42 (0,07)
CAA-OES	0,05 (0,08)	CAA-ACT	0,48 (0,06)	CAA-AUT	0,26 (0,07)
CAA-ULE	0,32 (0,07)	COM-ODT	0,69 (0,07)	COM-OES	0,12 (0,09)
COM-ACT	0,38 (0,08)	COM-AUT	0,23 (0,09)	COM-ULE	0,23 (0,09)
ODT-OES	0,04 (0,09)	ODT-ACT	0,63 (0,06)	ODT-AUT	0,36 (0,08)
ODT-ULE	0,45 (0,07)	OES-ACT	0,07 (0,08)	OES-AUT	0,12 (0,08)
OES-ULE	0,13 (0,08)	ACT-AUT	0,25 (0,07)	ACT-ULE	0,68 (0,05)
AUT-ULE	0,10 (0,08)				

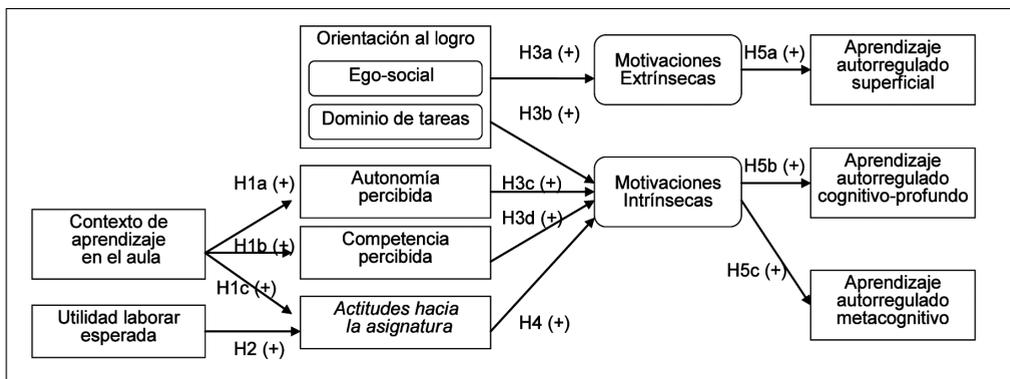
Nota: CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida; ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura; ULE=Utilidad laboral esperada; MOI=Motivación intrínseca; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo; SRLm=Aprendizaje metacognitivo

* Entre paréntesis el valor del error estándar

Para evaluar la validez convergente y discriminante de las escalas utilizadas hemos utilizado los métodos propuestos por Anderson y Gerbing (1988). Así, la validez convergente viene avalada por el hecho de que todos los coeficientes estandarizados de los indicadores son significativos. Es decir, cada conjunto de indicadores (variables observadas) convergen para medir su concepto teórico correspondiente (variable latente). Para analizar la validez discriminante, hemos comprobado que ninguno de los intervalos de confianza (+/-2 veces el error estándar) de las correlaciones estimadas entre dos variables latentes incluye el valor uno, que confirma que todas las escalas empleadas miden conceptos teóricos distintos (véase la Tabla 3).

Estimamos a continuación el modelo estructural formado por 12 variables latentes y 37 indicadores (ver Figura 2). Dado que la variable *motivación extrínseca* se ha medido con un solo indicador, hemos fijado su fiabilidad a uno, indicando que no existe error de medida en dicho indicador.

Figura 2
Modelo de aprendizaje autorregulado contrastado



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 4 muestra los resultados de la estimación del modelo estructural. Las hipótesis se confirman sobre la base de los coeficientes estandarizados y su significatividad. Con el contraste realizado podemos comprobar que la totalidad de parámetros son significativos (valor de la t superior a 1,96), y que tienen el signo previsto en sus respectivas hipótesis.

En cuanto a los indicadores de bondad de ajuste, como cabe esperar con el tamaño muestral utilizado, el valor de la chi-cuadrado es significativo. Sin embargo, el valor de la chi-cuadrado normada (1,62) se encuentra en el intervalo de aceptación indicado por la literatura. Los indicadores AGFI, GFI, CFI y NNFI se encuentran ligeramente por debajo del nivel recomendado de 0,9, si bien los valores obtenidos para los dos últimos se acercan mucho a dicho nivel crítico. Por último, los valores de RMSEA y RMSR los podemos calificar como buenos (0,04 y 0,08, respectivamente).

TABLA 4
AJUSTE DEL MODELO ESTRUCTURAL (N = 202)

Relación planteada	Hipótesis	Modelo teórico		Bondad de ajuste
		Coficiente (*)	R ²	
CAA (+) →AUT	H1a	0,25 (3,30)	0,09	$\chi^2(612) = 994,43$ p = 0,00 AGFI = 0,77 GFI = 0,80 CFI = 0,87 RMSEA = 0,04 RMSR = 0,08 NNFI = 0,86 $\chi^2/g.l. = 1,62$
CAA (+) → COM	H1b	0,16 (2,60)	0,07	
CAA (+) → ACT	H1c	0,30 (4,67)	0,58	
ULE (+) → ACT	H2	0,51 (7,46)		
OES (+) → MOE	H3a	0,78 (6,56)	0,23	
ODT (+) → MOI	H3b	0,28 (4,69)	0,51	
AUT (+) → MOI	H3c	0,20 (3,31)		
COM (+) → MOI	H3d	0,19 (2,14)		
ACT (+) → MOI	H4	0,22 (3,71)		
MOE (+) → SRLs	H5a	0,16 (2,34)	0,01	
MOI (+) → SRLc	H5b	0,49 (2,42)	0,02	
MOI (+) → SRLm	H5c	0,52 (4,22)	0,11	

Notas:

CAA=Contexto de aprendizaje en el aula; AUT=Autonomía percibida; COM=Competencia percibida;

ODT=Orientación a la tarea; OES=Orientación ego-social; ACT=Actitud hacia la asignatura;

ULE=utilidad laboral esperada; MOE=Motivación extrínseca; MOI=Motivación intrínseca;

SRL= Aprendizaje autorregulado; SRLs=Aprendizaje superficial; SRLc=Aprendizaje cognitivo;

SRLm=Aprendizaje metacognitivo

(*) Entre paréntesis el valor de la t. * valor de la t no significativo.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE INVESTIGACIÓN

La EHEA exigirá que estudiantes y profesores cambien el enfoque de interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los estudiantes, se exigirá que sean protagonistas de su aprendizaje y, por tanto, autorregulen sus tareas académicas. En el presente trabajo se ha planteado y contrastado un modelo donde el contexto de aprendizaje en el aula, la orientación al logro del estudiante y la utilidad laboral esperada son antecedentes de las estrategias de aprendizaje autorregulado. Hemos encontrado relaciones significativas y todas las hipótesis se contrastan con el signo esperado. Esto se produce más en las relaciones de las motivaciones con el SRL (superficial, cognitivo y metacognitivo) y entre el contexto de aprendizaje con la autonomía y la competencia percibidas, así como las actitudes hacia la asignatura. Del modelo contrastado se desprende que el docente debe tener en cuenta el contexto de aprendizaje en el aula para influir en las estrategias de aprendizaje autorregulado que sus estudiantes puedan adoptar. Sin embargo, el docente tiene que ser consciente de la influencia que ejercen sobre el aprendizaje otra serie de factores no controlados por el profesor, tales como la orientación al logro de sus estudiantes o la utilidad laboral esperada.

Nuestros resultados apoyan las evidencias encontradas en la literatura sobre SRL acerca de la interrelación existente, por una parte, entre las motivaciones y las estrategias de aprendizaje y, por otra parte, sobre la influencia del contexto del aprendizaje, la orientación al logro y la autonomía percibida en las motivaciones de los alumnos (Hwang y Vrongistinos, 2002; Young, 2005). Conviene señalar que el profesor, a través del contexto de aprendizaje en el aula basado en el papel activo del estudiante, puede influir sobre la adquisición de una mayor autonomía y competencia percibidas por parte de los alumnos y en su actitud favorable hacia la asignatura. El docente debe ser consciente también de que el factor clave para conseguir un aprendizaje cognitivo y metacognitivo es la motivación intrínseca del alumno. Nuestros datos así lo avalan y son congruentes con los resultados obtenidos en la literatura (Pintrich, 1999; Young, 2005).

Las motivaciones (extrínsecas o intrínsecas) influyen significativamente (pero de forma poco importante) sobre el aprendizaje autorregulado. Esto está en consonancia con los hallazgos de Pintrich y De Groot (1990), quienes encontraron que los estudiantes situados por encima de la media en rendimiento académico mostraban alta motivación e interés, pero baja capacidad de autorregulación y baja implicación en actividades metacognitivas. Por el contrario, los que estaban en la media o por debajo del rendimiento mostraron alta capacidad de autorregulación pero baja motivación. Parece, por tanto, que hay otras variables implicadas (retroalimentación, adaptación, conocimientos previos) que pueden ayudar a mejorar la comprensión de qué afecta al SRL.

En referencia a lo que plantea la EHEA sobre el papel activo del estudiante, destacamos la propensión de éste a mantener el modelo tradicional de enseñanza dado que es el que menos esfuerzo le exige y al que está habituado. Esto se debe a un 'factor de inercia' que debe ser tenido en cuenta, sobre todo en los estadios iniciales de la implantación de la EHEA. Nuestros discentes no están acostumbrados a ser activos en su aprendizaje y lo reciente de la implantación del nuevo paradigma hace que todavía existan (y existirán durante un tiempo) rutinas y pasividades a vencer.

El presente estudio es la primera aproximación al fenómeno del SRL en el área de Marketing en España, por lo que es necesario obtener un conocimiento más profundo de sus antecedentes y de sus consecuencias. El Marketing no es sólo una materia incluida en dos de las carreras con mayor demanda de plazas en la universidad española, sino que provee de conocimientos y habilidades para una de las funciones más habituales en el futuro profesional de los estudiantes (los aspectos de comercialización y venta).

Consideramos que para futuras investigaciones es necesario considerar otras variables para conocer qué lleva al estudiante a adoptar una determinada estrategia de SRL. Sugerimos que las más interesantes son, desde la perspectiva del estudiante: (a) el citado 'factor de inercia', (b) el *feedback* que reciba el estudiante de sus resultados, (c) su implicación con la asignatura y (d) la naturaleza de ésta —optativa u obligatoria—. Desde la perspectiva clave del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creemos que debe considerarse, también, (e) la planificación de la asignatura y su conocimiento por el estudiante, (f) la valoración del docente por los estudiantes, (g) la percepción a priori del proceso de evaluación y otros aspectos relacionales profesor-estudiante. Además, el contexto es fundamental, por lo que habrá que considerar (h) las infraestructuras disponibles y usadas/a usar, (i) el tipo de universidad (pública vs. privada) y su imagen, así como (j) las condiciones de acceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accenture (2002). Expectativas de los estudiantes universitarios ante su inserción laboral. Disponible en <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/1B76A252-E015-46D1-81B0-DDFCB09E848A/0/resultados.pdf>, 19/10/09.
- Adrian, C.M. y Palmer, G.D. (1999). Toward a model for understanding and improving educational quality in the principles of marketing course. *Journal of Marketing Education*, 21 (April), 25-33.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
- Alan, G.J. y Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Álvarez, P.R., Cabrera, L. y González, M.C. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1): 349-363.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. New York: Westview.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderson, J.C. y Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measurement of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Bagozzi, R.P. y Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social-cognitive view*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy on cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-efficacy Scales*. Disponible en <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/Bandura/Index.html#guide>, 19/10/09.
- Blair, D.V, O'Neil, H.F.Jr. y Price, D.J. (1999). Effects of expertise on state self-efficacy and state worry during a computer-based certification test. *Computers in Human Behavior*, 15(3-4), 511-530.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researcher, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. En Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M. (Ed), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 417-450). San Diego: CA. Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: CA. Academic Press.

- Bohn, C. M., Roehrig, A. D. y Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *Elementary School Journal*, 104: 269-287.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Butler, D. L. y Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Camarero, I. C., Rodríguez, P. J. y San José, C. R. (2007). Casos reales y proyectos viables como alternativas del aprendizaje basado en la experiencia. XVIII Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing. Disponible en <http://www.aemark.es>, 19/10/09.
- Corno, L. y Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychology*, 18: 88-108.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Daly, S. B. (2001). Student-operated Internet business: true experiential learning in entrepreneurship and retail management. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 204-215.
- De Pablos, J. Colás, P., González, T. y Jiménez R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 533-554.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2001). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M.R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation with students enrolled in high school elective courses. *Journal of Experimental Education*, 71(1), 41-66.
- Fornell, C. y Larcker D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 28, 39-50.
- García M, J. (2008). El mercado laboral de los jóvenes en España. X Foro de Tendencias Sociales. 13 de Marzo 2008. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en <http://www.econ.upf.es/~montalvo/presentacion%20rtemas.pdf>, 19/10/09.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42/1, 1-11. Disponible en <http://www.rieoei.org/investigacion/1537Gargallo.pdf>, 19/10/09.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M. y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 329-341.
- Gras-Martí, A. y Cano-Villalba, M. (2005). Debates y tutorías como herramientas de aprendizaje para alumnos de ciencias: análisis de la integración curricular de recursos del campus virtual. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(2), 167-180.

- Gremler, D.D., Hofman, K.D., Keaveney, S.M. y Wright, L.K. (2000). Experiential learning exercises in services marketing courses. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 35-44.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. (5ª ed.) Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hernández Pina, F. (1990). *Aprendiendo a Aprender. Métodos y Técnicas de Estudio para Alumnos de EGB-BUP-FP*. Murcia: Grupo Distribuidor Editorial.
- Hernández, S.A. (2002). Team learning in a marketing principles course: cooperative structures that facilitate active learning and higher level thinking. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 73-85.
- Herrero, M.E., Nieto, S., Rodríguez, M.ªJ., y Sánchez, M.ªC. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 413-421.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- House, J. D. y Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- Hunt, L., Eagle, L. y Tchen, P (2004). Balancing marketing education and information technology: matching needs or needing a better match? *Journal of Marketing Education*, 26(1), 75-88.
- Hwang, Y.S. y Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 25-40.
- Knill, H. y Knill M. (2004). Andere motivieren, sich selbst motivieren – aber wie?. *SVB-Bulletin* 6/2004. Disponible en http://www.rhetorik.ch/Motivation/svb_motivation.pdf, 19/10/09 [en alemán].
- Lamas, R.H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lightner, R., Benander, R. y Kramer, E.F. (2008). Faculty and student attitudes about transfer of learning. *A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 58-66. Disponible en <http://www.insightjournal.net/Volume3/FacultyStudentAttitudesTransferLearning.pdf>, 19/10/09.
- Lilly, B. y Tippins, M.J. (2002). Enhancing student motivation in marketing classes: using student management groups. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 253-264.
- Linnenbrink, E.A. y Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: the dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En Voletlet, E. y Jarvela, E. y Jarvela, S., (Ed.) *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications*. (pp. 251-269). New York: Elsevier.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *El aula como contexto de enseñanza y aprendizaje*. En Marchesi, A. y Martín E. (Eds.) *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Meroño, A.L. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 281-298.
- Miller, R.B. y Brickman, S.J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. y Patachnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nolen, S.B. (1986). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognitions and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nota, L., Soresi, S. y Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-251.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sports. *Journal of Sports Science*, 19(6), 397-427.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11, 639-663.
- Pérez, D., Requena, C. y Zubiaur, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la facultad de ciencias de la actividad física y del deporte de la universidad de León. *European Journal of Human Movement*, 14, 65-79.
- Perry, N., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. y Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- Peterson, R.M. (2001). Course participation: an active learning approach employing student documentation. *Journal of Marketing Education*, 23(3), 187-94.
- Pintrich, P.R. y Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. En Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. (pp. 371-402), vol. 7. Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Academies Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidener, M. (Eds.) *Handbook of Self regulation*. (pp.452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in collage students. *Educational Psychology Review*, 16: 385-407.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Puustinen, M. y Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Román, J.R. (2004). Self-regulated learning for university students: the meaningful text-reading strategy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 113-132.

- Rost-Roth, M. (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. En Gerhard, G.; Götze, L.; Henrici, G. y Krumm, H.J. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*; Tomo 19. (pp.714-722). Berlin y New York: Verlag de Gruyter. [en alemán].
- Saravia, M.A. (2008). Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141-156.
- Schimtz, B. y Wiese, B.S. (2006). New perspectives for evaluation of training sessions in self-regulated learning: time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96.
- Schloemer, P. y Brenan, K. (2006). Students to learners: developing self-regulated learning. *Journal of Education for Business*, 82(2), 81-87.
- Somuncuoglu, Y. y Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.
- Stoeger, D.H. y Zimmerman, B.J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Utman, C.H. (1997). Performance effects of motivational state: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. y Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van Voorhis, J.L. (1995). Implementing cooperative structures to increase motivation and learning in the college classroom. *Lilly Conference on College Teaching*, junio, Columbia, SC. Disponible en <http://www.eduref.org/>, 19/10/09.
- Vighnarajah, S.N., Luan, W.S. y Akamariah, A.B. (2008). The shift in the role of teachers in the learning process. *European Journal of Social Sciences*, 7(2), 33-41.
- Watson, M., McSorley, M, Foxcroft, C. y Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10 (3), 193-207.
- Wenzlick, S.M. (2006). *Motivaciones y orientaciones de los estudiantes universitarios (de pregrado) en la Universidad de Arizona del Norte*. Monografía. Otoño. Disponible en <http://www.cal.nau.edu/languages/spamat/capstones/wenzlick.pdf>, 19/10/09.
- Wright, L.K., Bitner, M.J. y Zeithaml, V.A. (1994). Paradigm shifts in business education: using active learning to deliver services marketing content. *Journal of Marketing Education*, 16(3), 5-19.
- Yorke, M. (2004). Employability in the undergraduate curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39(4), 409-427.
- Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 25, 25-40.
- Zhou, J. (1998). Feedback valence, feedback style, task autonomy and achievement orientation interactive effects on creative performance. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 261-276.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. En Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy and Changing Societies*. (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En Boekaerts, M; Pintrich, P. y Zeidner, M. (Ed.) *Handbook of Self regulation*. (pp. 13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D., (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2009.

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 26 de abril de 2010.

ANEXO. Ítems utilizados para las distintas escalas

	<i>Indicadores del paradigma nuevo</i>	<i>Indicadores del paradigma tradicional</i>
Contexto de aprendizaje	CAA_1 Profesor entusiasta	Profesor apático
	CAA_2 Alta interacción profesor-estudiante	Baja interacción profesor-estudiante
	CAA_3 El profesor me dice cómo puedo mejorar	El profesor sólo me dice lo que hago mal
	CAA_4 Aprendizaje tradicional basado en clases teóricas	Aprendizaje activo basado en la participación del alumno
	CAA_5 Evaluación basada en prácticas	Evaluación basada en examen teórico
	CAA_6 Notas basadas en trabajos en grupo	Notas basadas en calificaciones individuales
	CAA_7 Asignatura con objetivos y programa claros y completos	Asignatura con objetivos y programa ambiguos o incompletos
	CAA_8 Énfasis en el aprendizaje	Énfasis en la nota
Orientación ego-social	OES_1 Quiero sacar una buena nota, para mejorar mi expediente	
	OES_2 Quiero sacar una buena nota, para demostrar a los demás mis habilidades	
	OES_3 En esta asignatura, es importante para mí lograr mejores resultados que mis compañeros	
Orientación al dominio de tareas	ODT_1 Al cursar esta asignatura, consideraría un éxito aprender nuevas habilidades	
	ODT_2 Comprender bien su contenido sería más importante que la nota que saque	
	ODT_3 Quiero aprender y entender todo lo que pueda esta asignatura	
Autonomía percibida	Mi nota en esta asignatura:	
	▪ AUT_1 Dependerá de cosas que yo no puedo controlar (suerte, otros compañeros, profesor)	
	▪ AUT_2 Reflejará mis habilidades de forma que el resultado dependerá de mi	
	▪ AUT_3 Reflejará mi esfuerzo de forma que el resultado dependerá de mi	
Competencia autopercebida	COM_1 Soy una persona hábil en las actividades en clase y debates	
	COM_2 Soy capaz de asistir a clase de forma regular	
	COM_3 Soy competente para trabajar en grupo	
	COM_4 Se me dan bien las tareas individuales, lecturas, deberes	
	COM_5 Se me da bien realizar exámenes tipo test	
	COM_6 Tengo habilidad para los exámenes de desarrollo	
	COM_7 Puedo comprender los conceptos de esta asignatura y su aplicación	
Actitud hacia la asignatura	ACT_1 Agradable	Desagradable
	ACT_2 No me gusta	Me gusta
	ACT_3 Inútil	Útil
	ACT_4 Aburrida	Interesante
	ACT_5 Recomendable	No recomendable
Utilidad laboral esperada	ULE_1 Irrelevante	Relevante
	ULE_2 Prescindible	Imprescindible
	ULE_3 Innecesaria	Necesaria
	ULE_4 No me ayudará a encontrar trabajo	Me ayudará a encontrar trabajo
	ULE_5 No me servirá en el trabajo	Seguro que me servirá en el trabajo

Motivación intrínseca	MOI_1 Me sentiré satisfecho si aprendo y mejoro mis habilidades en esta asignatura
	MOI_2 Como estudiante, participar en esta asignatura hará que me sienta bien
	MOI_3 Estudiar esta asignatura me hará sentir bien
	MOI_4 Las actividades de clase me podrán generar interés o suponer un reto
Motivación extrínseca	MOE_1 Creo que el tiempo que requiere esta asignatura tendrá un efecto negativo en mi vida social y en el resto de notas
	MOE_2 Simplemente completaré un requerimiento de la carrera, nada más
	MOE_3 Obtendré una buena nota que me ayudará a mejorar la nota media de mi expediente
	MOE_4 Cursar esta asignatura hará que otros se sientan orgullosos de mí
Estrategia de SRL superficial	SRLs_1 Intento memorizar todo lo que me puedan preguntar en el examen
	SRLs_2 Memorizo listas de términos y conceptos importantes
	SRLs_3 Leo mis apuntes o material de la asignatura una y otra vez hasta que los sé
Estrategia de SRL cognitivo	SRLc_1 Reviso mis apuntes y hago esquemas de los conceptos e ideas importantes
	SRLc_2 Hago esquemas de mis apuntes y/o material de la asignatura
	SRLc_3 Hago resúmenes de las principales ideas y conceptos de la asignatura
Estrategia de SRL metacognitivo	SRLm_1 Me fijo objetivos para organizar mis tareas de estudio
	SRLm_2 Echo un vistazo a los temas para ver cómo están organizados antes de leerlos a conciencia
	SRLm_3 Si me siento confuso sobre algo que leo, reviso mis apuntes para aclararlo
	SRLm_4 Intento saber cuáles son los conceptos que no entiendo bien
	SRLm_5 Cuando leo un texto intento extraer las ideas principales
	SRLm_6 Me planteo preguntas/cuestiones para asegurarme de que entiendo el material que estudio
	SRLm_7 Adapto mi forma de estudiar a cada asignatura y al estilo del profesor
	SRLm_8 Si no tengo apuntes, los pido o busco la información en otras fuentes