

Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el género de alumnado de carreras administrativas

CECILIA VELASCO ANGULO* | OLGA CARDEÑOSO RAMÍREZ**

En este estudio se investigaron las diferencias existentes en la competencia de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios en función del grado (2º, 5º, 7º y 9º semestre) y del género. Participaron 251 estudiantes ecuatorianos pertenecientes a cuatro titulaciones de carreras administrativas quienes completaron el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) junto con otros datos académicos. Los resultados muestran que el alumnado disminuye su motivación extrínseca a medida que avanza en la carrera; la valoración de las tareas académicas se reduce entre el 2º y el 5º semestre; y la habilidad para gestionar de manera eficaz el tiempo y el espacio de estudio aumenta entre el 7º y el 9º semestre. Respecto del género, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en el uso de estrategias de repaso, la organización significativa de la materia, el manejo eficaz del tiempo y el ambiente de trabajo, de cara a lograr sus metas académicas.

This study investigated differences in self-regulated learning skills of university student based on grade (2nd, 5th, 7th, and 9th semester) and gender. Two hundred and fifty-one (251) Ecuadorian students enrolled in four administrative degree programs completed the MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), in addition to providing other academic information. The results showed that students extrinsic motivation falls as they advance in their degree program; valuation of academic tasks drops between the 2nd and 5th semesters; and the ability to effectively manage study time and space increases between the 7th and 9th semesters. As regards gender, women scored higher than men in use of review strategies, meaningful organization of subject, and effective management of time and the work environment, in working to achieve academic goals.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado
MSLQ
Género
Niveles educativos
Carreras administrativas

Keywords

Self-regulated learning
MSLQ
Gender
Educational levels
Administrative degree programs

Recepción: 17 de marzo de 2018 | Aceptación: 11 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58687>

* Profesora-investigadora del Programa de Contabilidad y Auditoría de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas (PUCE-SE) (Ecuador). Doctora en Psicodidáctica. Línea de investigación: habilidades sociales en el aprendizaje. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con O. Cardenoso y T. Achille), "Competencias de resolución de problemas en alumnado universitario de Ingeniería mecánica y de Sistemas informáticos en función al nivel educativo y el género", en O. Pérez Barral y N. Petrovich (coords.), *Las tendencias en contabilidad y gestión empresarial visión de Ibero-América*, Ecuador, PUCE/Centro de Publicaciones, vol. 1, pp. 680-695; (2017, en coautoría con O. Cardenoso), "Afrontamiento y resolución de problemas universitarios de estudiantes de contabilidad", *Hallazgos21*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-11. CE: cecilia.velasco@pucese.edu.ec

** Profesora permanente en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España). Doctora en Filosofía y Ciencias. Líneas de investigación: aprendizaje autorregulado; cognición, emoción y género. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con N. Larruzea-Urkixo y N. Idoiaga Mondragón), "El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición", *Educación XXI*, vol. 23, núm. 2, pp. 197-220; (2019, en coautoría con A. de la Fuente, E.C. Chang y O.D. Chang), "Examining Coping Strategies Used by Spanish Female Social Work Students: Evidence for the importance of social problem-solving abilities", *Social Work Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 314-329. CE: mariaolga.cardenoso@ehu.eus

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, las universidades han realizado transformaciones significativas en sus procesos de evaluación y acreditación institucional a lo largo de la última década. Las reformas en la Carta Constitucional y en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) han pretendido reducir los niveles de deserción estudiantil y mejorar la calidad académica, al incidir en la necesidad de formar profesionales responsables, autorregulados y eficaces que atiendan las necesidades de la sociedad y el conocimiento.

Se pretende formar profesionales capaces, tanto de integrar significativamente sus conocimientos, saberes y competencias, como de conjugar teoría y práctica de una manera crítica, no sólo durante su periodo de formación, sino también a lo largo de su vida laboral (Fernández, 2006; García, 2012; Villardón *et al.*, 2013).

Para lograr este perfil es necesario impulsar una actitud activa, interactiva y colaborativa en el estudiantado (Díaz *et al.*, 2017) que promueva sus habilidades cognoscitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales (Berridi y Martínez, 2017; Campanario, 2000). En este marco de formación cobra una importancia clave el desarrollo de un aprendizaje autorregulado eficaz.

Aprendizaje autorregulado

Se denomina aprendizaje autorregulado al proceso activo, multidimensional y constructivo a través del cual los/as estudiantes planifican, monitorizan y controlan sus pensamientos, sentimientos y conductas para conseguir el logro de sus metas de aprendizaje (Pintrich, 2004; Shunk y Ertmer, 2005; Zimmerman y Schunk, 2011). El aprendizaje autorregulado supone, por lo tanto, una forma de ejercer autonomía por parte del estudiantado porque implica una actitud activa para la adquisición de conocimientos y una puesta en práctica de habilidades que le permitan alcanzar sus objetivos (Hamui, 2014). Por este motivo, los procesos formativos ligados al aprendizaje

autorregulado deben contribuir al desarrollo del autocontrol, la toma de decisiones y la reprogramación de acciones, de cara al logro de metas académicas (Monereo, 2001).

Suárez y Fernández (2016), incluso, consideran al aprendizaje autorregulado como un tipo de aprendizaje experto, ya que el estudiantado eficaz gestiona de forma activa y consciente su cognición, conducta, afecto y motivación para alcanzar sus objetivos.

Partiendo del modelo trifásico de Zimmerman (Sanz, 2010), se considera que esta competencia compleja se ejecuta en tres fases: la planificación (antes de la actividad), la ejecución o monitorización (durante la actividad) y la evaluación (después de la actividad). García (2012), por su parte, incluye otros procesos en este modelo: la formulación de objetivos concretos y una conversión de éstos en la planificación de acciones de aprendizaje (fase de anticipación o preparación), la ejecución y la autoobservación de la conducta destinada a la consecución de esos objetivos (fase de ejecución), y la autoevaluación de la actuación, es decir, la comprobación de en qué medida se han conseguido los objetivos propuestos (fase de autorreflexión). Esta última fase constituiría los cimientos o punto de partida de una nueva fase de preparación.

Componentes del aprendizaje autorregulado: motivación y estrategias de aprendizaje

El aprendizaje autorregulado incluye dos grandes componentes: uno relacionado con la motivación, que comprende los objetivos y metas del aprendizaje, las dificultades percibidas, las creencias sobre las propias capacidades de eficacia y aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes; y otro referido a las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica para lograr los objetivos, desde estrategias de organización de la materia hasta la búsqueda de las soluciones más convenientes para arreglar los problemas que surgen (Herczeg y Lapegna, 2010).

La motivación es uno de los elementos esenciales para poder entender los procesos de autorregulación y está directamente relacionada con la manera de pensar y actuar de cada individuo; su orientación dependerá del nivel y tipo de compromiso que tenga para alcanzar las metas. Existen dos tipos de orientaciones: hacia metas intrínsecas, cuyo interés está centrado en alcanzar resultados personalmente significativos y duraderos; y hacia metas extrínsecas, dirigida principalmente a la solución de problemas de corto alcance e inmediatos, como es el caso de aprobar un examen, obtener buenas calificaciones o aprobar el semestre (Granados y Gallego, 2016).

Desde el punto de vista cognitivo, la motivación fija el nivel de importancia que le da el estudiantado a la información para monitorearla y controlarla hasta alcanzar el propósito (Monereo, 2007; Whitebread y Basilio, 2012; Zimmerman *et al.*, 2005). Es más, según Gibelli (2014), el tipo de motivación que un/a estudiante posee no sólo constituye un elemento esencial de la autorregulación, sino que se relaciona con componentes cognitivos (ej. estrategias de transformación y organización de la información), metacognitivos (ej. planificar y controlar el logro de las metas), motivacionales (ej. controlar las emociones y adaptarlas a las necesidades, evitando distracciones que pongan en riesgo el objetivo) y conductuales (ej. dedicar tiempo y esfuerzo a la tarea estipulada).

Estos datos indican la estrecha relación que existe entre los dos componentes del aprendizaje autorregulado, es decir, entre la motivación y las estrategias de aprendizaje. El alumnado que autorregula su aprendizaje, de hecho, se caracteriza por una mejor monitorización de su comportamiento en relación con sus objetivos, y por una mayor reflexión sobre los avances que se van produciendo (Rosário *et al.*, 2005). Es capaz incluso de autogestionarse para ser más activo en la escucha al profesorado (para aclarar dudas), participar más en el aula, y experimentar y aprender por descubrimiento de manera constructiva y significativa

con la finalidad de mantener su actitud proactiva (Soto *et al.*, 2012).

El estudiantado autorregulado valora lo que aprende, y lo demuestra por su comprensión del significado de lo aprendido y también por la apreciación de su pertinencia, relevancia y utilidad para la sociedad y su futura vida profesional. De hecho, cuando el alumnado se autorregula y la motivación es adecuada, los resultados del aprendizaje se incrementan (Tirado *et al.*, 2013).

Evolución del aprendizaje autorregulado y diferencias de género

Se han llevado a cabo diversas investigaciones con el objetivo de conocer las características autorregulatorias de estudiantes universitarios en diferentes cursos y carreras, pero son escasas las que comparan o analizan la evolución de esta competencia a lo largo del proceso formativo. Este tipo de estudios, aunque más costosos desde el punto de vista del diseño y la obtención de la muestra, son los que permiten valorar si el estudiantado mejora o no, y en qué aspectos, a lo largo de su estancia en la universidad.

Si partimos de la concepción de la autorregulación como la capacidad aprendida de la persona para dirigir su propia conducta, podemos suponer que ésta debería desarrollarse progresivamente a medida que el alumnado avanza y participa en diferentes situaciones educativas y de interacción social a lo largo de la carrera (Vived, 2011).

Es más, lo lógico sería que el alumnado fuera mejorando progresivamente su competencia para autorregular su aprendizaje y actividad de estudio desde que empieza hasta que finaliza sus estudios universitarios, dotándose progresivamente de cada vez más habilidades para aprender de manera significativa y eficaz (Núñez *et al.*, 2006).

Granados y Gallego (2016), por ejemplo, aplicaron el cuestionario MSLQ a estudiantes universitarios colombianos y encontraron que el aprendizaje autorregulado eficaz estaba

vinculado con la orientación a metas intrínsecas y la implementación de estrategias de aprendizaje de elaboración y autorregulación.

Lograr que el aprendizaje así enfocado sea realmente constructivo y significativo está muy relacionado con las expectativas de autoeficacia que tenga el propio alumno/a para alcanzar sus metas (Panadero y Alonso, 2014; Soto *et al.*, 2012). Zimmerman *et al.* (2005) hacen hincapié en la importancia de estas expectativas de autoeficacia, ya que, al investigar sobre los constructos de autorregulación, autoeficacia y eficacia autorreguladora, encontraron que el estudiantado que confía en sus capacidades está más motivado para alcanzar sus metas. Esto debido a que, al creer en sus capacidades, se formula metas más claras, autosupervisa sus estrategias, se autoevalúa y modifica su conducta orientado a hacer frente a los cambios y las dificultades.

Aunque son escasas, algunas investigaciones han analizado la evolución de la competencia de aprendizaje autorregulado a lo largo de la carrera (Muñoz, 2012; Ramírez, 2016), mientras que otras han explorado las diferencias que existen en el alumnado según su nivel académico (Díaz *et al.*, 2017). Junto a ellas, hay investigaciones sobre las diferencias en autorregulación según el tipo de titulación (Daura, 2013; Granados y Gallego, 2016; Núñez *et al.*, 2006; Rinaudo *et al.*, 2003; Ventura *et al.*, 2017), y también estudios que relacionan estas diferencias con el género para un análisis más completo del proceso autorregulatorio (Cerezo y Casanova, 2004; Furlan *et al.*, 2008; Núñez *et al.*, 2006; Suárez *et al.*, 2004).

El género, de hecho, puede ser determinante en el uso de ciertas estrategias motivacionales y de aprendizaje, aunque todavía no se puede precisar qué aspectos estimulan al estudiantado (mujeres y/o hombres) para alcanzar sus objetivos y hacer frente a las dificultades para el logro de sus metas (Muñoz, 2012; Suárez *et al.*, 2004).

En la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, las mujeres

obtienen puntuaciones mayores que sus compañeros en varias subescalas, tanto en la sección de motivación como en la de estrategias de aprendizaje (Muñoz, 2012; Ramírez, 2016; Suarez *et al.*, 2004).

En una investigación con estudiantado chileno (Muñoz, 2012), las diferencias a favor de las mujeres se manifestaron en las subescalas de orientación hacia metas intrínsecas, orientación hacia metas extrínsecas, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia, control del aprendizaje, elaboración, organización y ansiedad ante los exámenes. En la misma línea de resultados, en una investigación aplicada a estudiantes europeos del área de la salud, Navea (2015) encontró que las mujeres presentaban más ansiedad ante los exámenes y mayor puntuación en valor de la tarea, organización, aprendizaje con pares, búsqueda de ayuda y regulación del tiempo y esfuerzo necesarios para lograr sus metas.

En una investigación con estudiantado universitario de Magisterio, Suárez *et al.* (2004) también encontraron que las mujeres ponían en práctica más estrategias de aprendizaje en relación con los hombres, ya que son más organizadas al momento de llevar a cabo sus estudios, repasan más y regulan su tiempo y entorno de trabajo con más eficacia. Y en el estudio de Ramírez (2016) con estudiantes universitarios mexicanos fueron también las mujeres quienes obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres en todas las subescalas motivacionales y de estrategias de aprendizaje, con una única excepción en la estrategia relacionada con el pensamiento crítico. En resumen, las alumnas mostraron un mejor uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de control del contexto de aprendizaje.

A pesar de estos mejores resultados a favor de las mujeres, en algunas investigaciones también aparecen algunos datos a favor de los hombres en subescalas como aprendizaje entre iguales (Muñoz, 2012), pensamiento crítico (Ramírez, 2016) y motivación extrínseca (Navea, 2015). En este sentido es relevante el estudio

de Torrano y Soria (2016) con estudiantes de secundaria de Pamplona, ya que ellos obtuvieron puntuaciones mayores que las mujeres en creencias de autoeficacia, repetición y organización para realizar las tareas académicas.

En línea con la revisión anterior, queremos resaltar el interés que puede tener un estudio sobre la competencia de aprendizaje autorregulado en función del género y el nivel educativo en un contexto como el de Ecuador. En primer lugar, porque hay poca producción investigativa sobre el tema hasta el momento y estudios como éste podrían suponer un empuje a la investigación en esta área. En segundo lugar, porque los resultados obtenidos podrían contribuir al diseño, aplicación y evaluación de programas y prácticas en el aula que sean realmente eficaces para aprender a aprender de forma autónoma.

Para ello, es conveniente empezar por conocer la situación real de partida del alumnado ecuatoriano, sus procesos de cambio a medida que avanzan los niveles en la carrera, y también las diferencias que pueden estar asociadas al género. En este senti-

do, la investigación propone dos objetivos: 1) analizar las estrategias motivacionales y de aprendizaje propias del estudiantado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas (PUCESE)¹ de las carreras administrativas en los niveles inicial, medio y final; y 2) explorar las diferencias en función del género. De esta manera se podrá obtener un perfil del alumnado de ciencias administrativas que permita elaborar programas adaptados a sus necesidades.

METODOLOGÍA

La carrera de Administración de Empresas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas (PUCESE), agrupa cuatro titulaciones en las que se consideró como sujeto de estudio al alumnado de inicio, medio y final de la carrera, es decir, de segundo, quinto, séptimo y noveno semestres, como se detalla en la Tabla 1. En la investigación participaron 251 estudiantes de nacionalidad ecuatoriana en edades entre 18 y 44 años, de los cuales 153 son de género femenino y 98 de género masculino.

Tabla 1. Número de estudiantes por carrera y nivel de estudio

	2° semestre	5° semestre	7° semestre	9° semestre	Total
Contabilidad	17	11	17	28	73
Administración	14	13	19	13	59
Comercio exterior	16	14	25	7	62
Sistemas	27	12	10	8	57
Total	74	50	71	56	251

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ) (Muñoz, 2012) es un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje del alumnado universitario en una materia/cur-

so (Pintrich *et al.*, 1991). Consta de 81 ítems divididos en dos secciones: una dedicada a la motivación y otra referente al aprendizaje. La sección de motivación está formada por 31 ítems que evalúan la orientación a objetivos intrínsecos del alumnado (el grado en el que el/la estudiante percibe que participa en una

¹ Ver: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas (PUCESE), en: <http://www.pucese.edu.ec> (consulta: 8 de octubre de 2016).

tarea académica por razones como curiosidad, dominio de la materia, el hecho de que suponga un reto: 4 ítems, $\alpha=.55$); orientación a objetivos extrínsecos (el grado en el que el/la estudiante percibe que toma parte en una tarea por razones como las notas, posibles recompensas, la evaluación por parte de otros/as o la competencia: 4 ítems, $\alpha=.61$); valor concedido a la tarea (qué tan importante o útil es la tarea para el/la estudiante: 6 ítems, $\alpha=.80$); control de creencias de aprendizaje (el/la estudiante cree que sus esfuerzos por aprender le traerán buenos resultados: 4 ítems, $\alpha=.54$); autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño (expectativas de éxito y autoeficacia: 7 ítems, $\alpha=.79$); ansiedad de test (preocupación y ansiedad por el desempeño: 5 ítems, $\alpha=.63$).

La sección de estrategias de aprendizaje consta de 50 ítems que evalúan el uso de estrategias de repetición (recitar o nombrar puntos en una tarea simple: 3 ítems, $\alpha=.57$); elaboración (estrategias como parafrasear, resumir, contrastar información, tomar notas: 6 ítems, $\alpha=.73$); organización (agrupación, subrayado y selección de la idea principal en fragmentos de lectura: 4 ítems, $\alpha=.58$); pensamiento crítico (aplicar conocimiento previo a nuevas situaciones o hacer evaluaciones críticas: 5 ítems, $\alpha=.73$); regulación metacognitiva (conciencia, conocimiento y control de la cognición: 12 ítems, $\alpha=.63$); tiempo de estudio y entorno (gestionar y regular el tiempo y el entorno/espacio: 8 ítems, $\alpha=.55$); regulación del esfuerzo (control del esfuerzo y atención frente a distracciones o una tarea poco interesante/aburrida: 4 ítems, $\alpha=.43$); aprendizaje entre iguales (colaboración entre iguales: 3 ítems, $\alpha=.49$) y búsqueda de ayuda (gestión de la ayuda de otros/as: 4 ítems, $\alpha=.45$). Las respuestas fueron obtenidas en una escala Likert de 7 puntos donde 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y 7 a “totalmente de acuerdo”. Las puntuaciones de los ítems negativos fueron revertidas para que las puntuaciones más altas reflejaran una mayor orientación positiva y un uso más efectivo de las estrategias de

aprendizaje. Las alphas obtenidas fueron similares a las de la versión original (Pintrich *et al.*, 1991), aunque ligeramente inferiores en algunas de las subescalas.

Procedimiento

Antes de ser aplicado al estudiantado en las aulas de clases durante su jornada académica, el instrumento de aprendizaje autorregulado MSLQ fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) como parte de un trabajo de investigación más amplio titulado “Aprendizaje autorregulado, afrontamiento, resolución de problemas universitarios y rendimiento académico de estudiantes de ciencias administrativas”.

Para ingresar a las aulas, además de la autorización de las autoridades de la institución se contó con la supervisión del profesorado responsable de la hora de clases y, a la vez, se le informó al estudiantado sobre la investigación que se estaba desarrollando y la finalidad de llevarla a cabo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Esmeraldas.

Para llevar a cabo la toma de datos, los alumnos firmaron un consentimiento informado, de manera voluntaria e individual; posterior a ello contestaron las preguntas que constaban en un cuadernillo con sus respectivas instrucciones, en un tiempo aproximado de 45 minutos. Todos los cuadernillos se retiraron en cuanto terminaron de responder el cuestionario para proceder a realizar el análisis estadístico y la presentación de los resultados.

Análisis estadísticos

El análisis de datos se llevó a cabo con el *software* estadístico IBM SPSS Statistics 24. En primer lugar se llevó a cabo un análisis univariado, con el objetivo de analizar las diferencias entre el alumnado en función del semestre (2º, 5º, 7º y 9º) en las diferentes subescalas de motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado incluidas en la evaluación. A continuación se realizaron pruebas *post-hoc* con el

objetivo de indagar en las diferencias específicas entre semestres con el estadístico HSD de Tukey y T3 de Dunnett, según la situación de igualdad o no de varianzas, respectivamente.

En segundo lugar, con el objetivo de analizar las diferencias en función del género se procedió a una comparación de medias mediante la *t*-Student, y para evaluar el tamaño del efecto se aplicó la *d*-Cohen.

RESULTADOS

Nivel educativo, motivación y estrategias de aprendizaje

Los análisis univariados revelaron efectos estadísticamente significativos del nivel educativo en las subescalas de motivación extrínseca ($F(3, 244)=7.4; p=0.000$), valor de la tarea

($F(3, 232)=4.05; p=0.008$), y gestión del tiempo y ambiente de estudio ($F(3, 231)=3.73; p=0.012$), pertenecientes a los componentes de motivación y estrategias de aprendizaje del aprendizaje autorregulado.

Con respecto al componente de motivación, los análisis univariados (pruebas *post hoc*) aportaron información sobre las diferencias en motivación extrínseca y valor de la tarea en función del nivel educativo del alumnado. Como se puede observar en la Tabla 2, el alumnado va disminuyendo de manera significativa su puntuación en motivación extrínseca a medida que avanzan los niveles educativos, en concreto, del 2º ($M=25$) al 7º semestre ($M=23$) y del 7º al 9º ($M=22$). Por su parte, el valor de la tarea disminuye del 2º ($M=36.52$) al 5º ($M=33.45$) semestre.

Tabla 2. ANOVA nivel educativo y motivación

Pruebas <i>post hoc</i> . Comparaciones múltiples de motivación por subescala							
		Nivel	Nivel de relación	Media	Desviación típica	F	Sig.
MEXTRIN	T3 de Dunnett	2	5	24.0000	3.48173	7.044	.242
			7	23.2394	3.51919		.002
			9	22.6071	3.85500		.000
		5	2	25.1831	2.64742		.242
			7	23.2394	3.51919		.804
			9	22.6071	3.85500		.277
		7	2	25.1831	2.64742		.002
			5	24.0000	3.48173		.804
			9	22.6071	3.85500		.916
		9	2	25.1831	2.64742		.000
			5	24.0000	3.48173		.277
			7	23.2394	3.51919		.916
VTAREA	HSD de Tukey	2	5	33.4565	5.71433	4.059	.004
			7	35.5970	4.36258		.649
			9	35.5283	4.28146		.643
		5	2	36.5286	4.48741		.004
			7	35.5970	4.36258		.081
			9	35.5283	4.28146		.126

Tabla 2. ANOVA nivel educativo y motivación

(continuación)

		Pruebas <i>post hoc</i> . Comparaciones múltiples de motivación por subescala					
		Nivel	Nivel de relación	Media	Desviación típica	F	Sig.
VTAREA	HSD de Tukey	7	2	36.5286	4.48741	3.733	.649
			5	33.4565	5.71433		.081
			9	35.5283	4.28146		1.000
	9	2	36.5286	4.48741	.643		
		5	33.4565	5.71433	.126		
		7	35.5970	4.36258	1.000		

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Nota: MEXTRIN=motivación extrínseca; VTAREA=valor de la tarea.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al componente de estrategias de aprendizaje, los análisis univariados (pruebas *post hoc*) aportaron datos más específicos sobre la mejoría en la subescala referida

a la organización del tiempo y el entorno entre los grupos del 7° (M=36.47) y el 9° semestre (M=40.10). La Tabla 3 refleja detalladamente estos resultados.

Tabla 3. ANOVA nivel educativo y estrategia de aprendizaje

		Pruebas <i>post hoc</i> . Comparaciones múltiples de estrategias de aprendizaje por subescala					
		Nivel	Nivel de relación	Media	SD	F	Sig.
TIEM-POAMB	HSD de Tukey	2	5	37.2917	6.21240	3.733	.410
			7	36.4706	6.68808		.075
			9	40.1000	6.28653		.896
		5	2	39.2319	7.17460		.410
			7	36.4706	6.68808		.914
			9	40.1000	6.28653		.161
	7	2	39.2319	7.17460	.075		
		5	37.2917	6.21240	.914		
		9	40.1000	6.28653	.020		
		9	2	39.2319	7.17460	.896	
			5	37.2917	6.21240	.161	
			7	36.4706	6.68808	.020	

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Nota: TIEMPOAMB= tiempo de estudio y ambiente de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

Género, motivación y estrategias de aprendizaje

Con la finalidad de hallar posibles diferencias en relación con el género y el aprendizaje autorregulado, se efectuó un análisis de las subescalas

de motivación y estrategias de aprendizaje aplicando la *t* de Student (Tablas 4 y 5).

Como se puede observar en la Tabla 4, con respecto a las subescalas incluidas en la dimensión de motivación, la prueba *t*-Student

reveló que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque sí se puede observar una tendencia a una mayor

puntuación de las mujeres en las subescalas de valor de la tarea, creencias de autoeficacia y ansiedad ante los exámenes.

Tabla 4. Género y motivación

Prueba de muestras independientes							
	Género	N	Media	Desviación típ.	F	t	Sig. (bilateral)
MINTRIN	masculino	94	22.5106	3.34646	.477	-.295	.768
	femenino	148	22.6351	3.10617			
MEXTRIN	masculino	97	23.9072	3.21482	1.546	.364	.716
	femenino	151	23.7417	3.66508			
VTAREA	masculino	93	34.9892	5.26162	.828	-1.175	.241
	femenino	143	35.7343	4.40542			
CCONTROL	masculino	97	21.7113	3.63994	.012	.128	.898
	femenino	149	21.6510	3.60166			
CAUTOEF	masculino	91	45.3516	5.46783	.172	-1.008	.315
	femenino	147	46.0952	5.57309			
ANSIEDAD	masculino	95	22.6105	6.09551	.272	-.661	.509
	femenino	148	23.1351	5.99506			

Nota: MINTRIN=motivación intrínseca; MEXTRIN=motivación extrínseca; VTAREA=valor de la tarea; CCONTROL=creencias de control; CAUTOEF=creencias de autoeficacia; ANSIEDAD=ansiedad ante los exámenes.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las subescalas incluidas en la dimensión de estrategias de aprendizaje (Tabla 5), los resultados de la prueba *t*-Student mostraron puntuaciones más elevadas a favor de las estudiantes frente a sus compañeros con un tamaño del efecto moderado en la

subescala de organización (H=18.50 y M=20.69; d=0.50); casi moderado en la subescala de regulación del tiempo-entorno de aprendizaje (H=36.32 y M=39.44; d=0.47) y pequeño en la subescala de repaso (H=15.23 y M=16.35; d=0.34).

Tabla 5. Género y estrategias de aprendizaje

Prueba de muestras independientes							
	Género	N	Media	Desviación típ.	F	t	Sig. (bilateral)
ELABORA	masculino	97	29.2474	5.48109	.011	-1.682	.094
	femenino	151	30.4768	5.70478			
ORGAN	masculino	97	18.5052	4.39963	.678	-3.932	.000
	femenino	152	20.6974	4.21922			
PCRÍTICO	masculino	96	25.1667	4.84858	.966	.634	.527
	femenino	150	24.7467	5.20994			
METACOGN	masculino	97	58.2062	6.91306	7.903	-1.078	.282
	femenino	148	59.3041	8.98348			

Tabla 5. Género y estrategias de aprendizaje

(continuación)

		Prueba de muestras independientes					
	Género	N	Media	Desviación típ.	F	t	Sig. (bilateral)
TIEMPOAMB	masculino	92	36.3261	6.08928	4.479	-3.522	.001
	femenino	143	39.4406	6.93392			
ESFUERZO	masculino	98	19.1939	3.58881	2.855	-1.791	.074
	femenino	150	20.1400	4.34893			
APRENIGUAL	masculino	97	14.4330	3.28160	2.645	.278	.781
	femenino	151	14.3046	3.70404			
AYUDA	masculino	97	19.4742	3.73076	.778	-.901	.368
	femenino	152	19.9211	3.86790			
REPASO	masculino	96	15.2396	3.27589	.045	-2.655	.008
	femenino	149	16.3557	3.17097			

Nota: ELABORA=elaboración; ORGAN=organización; PCRITICO=pensamiento crítico; METACOGN=autorregulación metacognitiva; TIEMPOAMB=tiempo y ambiente de estudio; ESFUERZO=esfuerzo; APRENIGUAL=aprendizaje entre iguales; AYUDA=búsqueda de ayuda; REPASO=repaso.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio son: analizar las estrategias motivacionales y de aprendizaje propias del estudiantado de la PUCESE de las carreras administrativas en los diferentes niveles de estudio, y explorar las posibles diferencias en función del género.

Con respecto al primer objetivo, los resultados mostraron que, a medida que avanza la carrera, baja la motivación extrínseca del estudiantado. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, como la aplicada a estudiantes chilenos por Muñoz (2012) y mexicanos por Ramírez (2016). Además, es probable que, al reducir la motivación extrínseca, el alumnado ya no pretenda alcanzar solamente compromisos de corto alcance, como sacar buenas notas o quedar bien ante familiares y compañeros/as (Granados y Gallego, 2016), sino más bien un aprendizaje significativo y duradero (Tirado *et al.*, 2013).

Asimismo, se encontraron diferencias en lo que respecta a la valoración de la tarea. Los niveles bajan del segundo al quinto semestres de manera significativa, aunque luego vuelven a subir (aunque no de manera estadísticamente

significativa) del séptimo al noveno. Estos resultados coinciden con los encontrados en múltiples investigaciones (Granados y Gallego, 2016; Muñoz, 2012; Ramírez, 2016) con respecto a las fluctuaciones que el alumnado manifiesta con respecto a la autopercepción de las tareas que ejecuta.

Finalmente, los resultados mostraron diferencias en el aprovechamiento del tiempo y el ambiente de estudio, sobre todo entre el séptimo y el noveno semestre, lo que guarda relación con los resultados de Ramírez (2016) y los constructos que mencionan Zimmerman *et al.* (2005), quienes afirman que el estudiantado que confía en sus capacidades está más motivado para alcanzar sus metas y para eso se autosupervisa, autoevalúa y responde a los cambios para alcanzar el éxito académico.

Solamente aparecieron diferencias significativas entre los niveles educativos en 3 de las 15 subescalas del MSLQ, lo cual parece indicar que no hay tantos cambios entre cursos como los supuestamente previsible relacionados con una mejora progresiva en la motivación y las estrategias de aprendizaje del alumnado a lo largo de la carrera. Estos datos conducen a plantearnos la efectividad real de los planes de

estudio para mejorar esta competencia cuando no se acompañan de programas diseñados específicamente para su desarrollo.

En lo referente al segundo objetivo, dirigido a explorar las diferencias en función del género, los resultados mostraron, en línea con otras investigaciones (Muñoz, 2012; Ramírez, 2016; Suárez *et al.*, 2004), que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativas más altas que los hombres en tres de las subescalas del componente de estrategias de aprendizaje referidas a la organización, la regulación del tiempo-entorno de aprendizaje y el repaso.

Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones al respecto aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres no solamente en estas tres subescalas, sino también en otras como, por ejemplo, motivación intrínseca y extrínseca, creencias de autoeficacia, control del aprendizaje o ansiedad ante los exámenes (Muñoz, 2012; Navea, 2015; Ramírez, 2016; Suárez *et al.*, 2004; Torrano y Soria, 2016).

Lo anterior nos conduce a reflexionar sobre el carácter dinámico, contextual y social del aprendizaje autorregulado (Ben-Eliyahu y Bernacki, 2015; Karabenik y Zusho, 2015), y sobre la importancia de los factores del entorno (país, carrera, socialización en un determinado contexto, etc.) a la hora de explorar e intentar explicar las diferencias de género en el aprendizaje autorregulado. Llevar a cabo investigaciones en distintos países y en distintas carreras, teniendo en cuenta el género, posibilitaría un acercamiento ecológico al impacto de esta variable en las habilidades autorregulatorias del alumnado.

CONCLUSIONES

Estos resultados aportan información relevante de cara al conocimiento de la situación real de la competencia de aprendizaje autorregulado en las aulas universitarias y se pueden agrupar en dos conclusiones principales. Por un lado, entre el 7º y el 9º semestre se observa una disminución de la motivación extrínseca

de los estudiantes de las carreras administrativas a medida que avanzan en su carrera, junto con una mejora en la distribución del tiempo y el ambiente de aprendizaje de cara a la ejecución de las tareas y el desarrollo de habilidades relevantes para su futuro desempeño laboral. Por otro lado, se manifiestan una vez más las puntuaciones más elevadas de las mujeres en las subescalas de aprendizaje autorregulado referidas al repaso, la organización del material de aprendizaje y el manejo eficaz del tiempo y el ambiente de trabajo.

Una de las posibles limitaciones de este estudio tiene que ver con la muestra. Aunque se trata de una muestra estratificada por niveles educativos que nos proporciona datos de los diferentes semestres para comparar niveles de aprendizaje autorregulado, sería conveniente llevar a cabo estudios longitudinales en los cuales fuera posible evaluar las competencias desde el primero al último semestre de la carrera con la misma muestra, ya que de esta manera se podría evaluar de manera más exacta la evolución del mismo alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje.

A pesar de esta limitación, los datos de este estudio podrían ser tomados en consideración tanto en la formación del alumnado de las carreras administrativas como en el posible diseño y evaluación de programas específicos dirigidos a la mejora del aprendizaje autorregulado en las aulas, en la línea del trabajo llevado a cabo por Díaz *et al.* (2017).

A un nivel más global, podríamos añadir que es de gran interés seguir desarrollando investigaciones en esta línea para mejorar la organización curricular e instruccional en el ámbito de la educación superior en las universidades de Ecuador, porque la competencia de autorregulación en el aprendizaje es clave para formar seres humanos críticos, capaces de enfrentar con autonomía las demandas que la sociedad exige y ser eficaces para tomar decisiones a partir de los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de su carrera.

REFERENCIAS

- BEN-Eliyahu, Adar y Matthew Bernacki (2015), "Addressing Complexities in Self-Regulated Learning: A focus on contextual factors, contingencies, and dynamic relations", *Metacognition and Learning*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9134-6>
- BERRIDI, Rebeca y José Martínez (2017), "Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 89-102, en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923006.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2017).
- CAMPANARIO, Juan (2000), "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno", *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 18, núm. 3, pp. 369-380.
- CEREZO, María y Pedro Casanova (2004), "Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 97-112.
- DAURA, Florencia (2013), "El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior", *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 1, pp. 109-125.
- DÍAZ, Alejandro, María Pérez, Julio González-Pienda y José Núñez (2017), "Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 127, pp. 87-104.
- FERNÁNDEZ, Amparo (2006), "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educativo Siglo XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 35-56, en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135> (consulta: 7 de octubre de 2017).
- FURLAN, Luis, Ana Kohan, Sebastián Piemontesi y Daniel Heredia (2008), "Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios", "XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Psicología, 7-9 de agosto de 2008, en: <https://www.aacademica.org/000-032/306.pdf> (consulta: 14 de agosto de 2017).
- GARCÍA, Maite (2012), "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 203-221.
- GIBELLI, Tatiana (2014), *Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata-Facultad de Informática, en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38274> (consulta: 15 de julio de 2017).
- GRANADOS, Hediilberto y Felipe Gallego (2016), "Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 12, núm. 1, pp. 71-90.
- HAMUI, Liz (2014), *Un modelo de evaluación curricular cualitativa*, México, UNAM/Díaz de Santos.
- HERCZEG, Claudio y Mónica Lapegna (2010), "Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje", *Lenguas Modernas*, vol. 35, núm. 1, pp. 9-19.
- KARABENICK, Stuart y Akane Zusho (2015), "Examining Approaches to Research on Self-Regulated Learning: Conceptual and methodological considerations", *Metacognition and Learning*, vol. 10, pp. 151-163. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9137-3>
- MONEREO, Carlos (2001), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. DOI: <https://doi.org/10.13140/2.1.4282.7842>
- MONEREO, Carlos (2007), "Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *selfy* de las emociones", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, núm. 3, pp. 497-534.
- MUÑOZ, Carmen (2012), *Relaciones existentes entre estrategias metacognitivas, motivación y rendimiento académico en los diferentes niveles educativos de estudiantes universitarios chilenos*, Tesis de Doctorado, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- NAVEA, Ana (2015), *Un estudio sobre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*, Tesis de Doctorado, Madrid, UNED, en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Anavea/NAVEA_MARTIN_ANA_Tesis.pdf (consulta: 8 de julio de 2017).
- NÚÑEZ, José, Paula Solano, Julio González y Pedro Rosário (2006), "Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme", *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 353-358.
- PANADERO, Ernesto y Jesús Alonso (2014), "Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica", *Psicología Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 11-22.
- PINTRICH, Paul, David Smith, Teresa García y Wilbert McKeachie (1991), "Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)", *CRIPAL*, pp. 1-76, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> (consulta: 17 de agosto de 2017).

- PINTRICH, Paul (2004), "A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students", *Educational Psychology Review*, vol. 16, núm. 4, pp. 385-407. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- RAMÍREZ, María del Carmen (2016), *Modelo causal de los factores asociados al aprendizaje autorregulado como mediador del rendimiento académico en estudiantes universitarios*, Memoria Doctorado, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, en: <http://eprints.ucm.es/40522/1/T38161.pdf> (consulta: 12 de agosto de 2017).
- RINAUDO, María, Analía Chiecher y Danilo Donolo (2003), "Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire", *Anales de Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 107-119.
- ROSÁRIO, Pedro, José Núñez, Julio González-Pienda, Leandro Almeida, Serafim Soares y Marta Rubio (2005), "El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del 'Modelo 3P' de J. Biggs", *Psicothema*, vol. 17, núm. 1, pp. 20-30.
- SANZ, María (2010), *Competencias cognitivas en educación superior*, Madrid, Narcea.
- SCHUNK, Dale y Peggy Ertmer (2005), "Self-Regulation and Academic Learning: Self-efficacy enhancing interventions", en Monique Boekaerts, Paul Robert Pintrich y Moshe Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, EUA, Elsevier Academic Press, pp. 631-649.
- SOTO, Stella, Nora Herrera y Nora Nappa (2012), "Recursos educativos abiertos en el aprendizaje significativo de geometría tridimensional", en María Soledad Ramírez y José Vladimir Burgos (coords.), *Movimiento educativo abierto: acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos*, México, CLARISE, pp. 43-52.
- SUÁREZ, José y Ana Fernández (2016), *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia-Editorial UNED.
- SUÁREZ, José, Daniel Anaya e Isabel Gómez (2004), "Diferencia diagnóstica en función del género respecto a la utilización de estrategias autorregulatorias en estudiantes universitarios", *Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 245-258.
- TIRADO, Felipe, Guillermo Santos y Daniel Tejero-Díez (2013), "La motivación como estrategia educativa. Un estudio en la enseñanza de la botánica", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 79-92.
- TORRANO, Fermín y María Soria (2016), "Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo", *Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 4, pp. 1027-1042.
- VENTURA, Ana, María Cattoni y Ana Borgobello (2017), "Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-20.
- VILLARDÓN, Lourdes, Concepción Yániz, Cristina Achurra, Ioseba Iraurgi y María del Carmen Aguilar (2013), "La competencia para aprender en la universidad: desarrollo y validación de un instrumento de medida", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 18, núm. 2, pp. 357-374.
- VIVED, Elías (2011), *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- WHITEBREAD, David y Marisol Basilio (2012), "Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. Profesorado", *Revista de Currículum y Formación*, vol. 16, núm. 1, pp. 15-34.
- ZIMMERMAN, Barry y Dale Schunk (2011), "Self-regulated Learning and Performance", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, *Educational Psychology. A century of contributions*, Nueva York, Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 1-12.
- ZIMMERMAN, Barry, Anastasia Kitsantas y Magda Campillo (2005), "Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva", *Evaluar*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-21.