

36

ANÁLISIS DE LA AUTOEFICACIA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO SEGÚN LA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE A DISTANCIA DESDE LA ENSEÑANZA VIRTUAL UNIVERSITARIA

ANALYSIS OF SELF-EFFICACY AND SELF-REGULATED LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF DISTANCE LEARNING FROM UNIVERSITY VIRTUAL TEACHING

Jhon Alejandro Boza Valle¹

E-mail: jboza@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-3844>

Emma Yolanda Mendoza Vargas¹

E-mail: emendoza@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0220-4328>

Enrique Narciso Intriago Zamora¹

E-mail: eintriago@uteq.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1409-0268>

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Machuca Vivar, S. A., Palma Rivera, D. P., Estrella López, B. C., & Villalta Jadan, B. E. (2023). Análisis de la autoeficacia y aprendizaje autorregulado según la perspectiva de aprendizaje a distancia desde la enseñanza virtual universitaria. *Revista Conrado*, 19(S2), 298-304.

RESUMEN

El aprendizaje en modalidad virtual presenta retos distintos al que se realiza de modo presencial, especialmente en términos de procesos sociales y observacionales. Aunque las plataformas virtuales de aprendizaje pueden reemplazar en parte al aula física, la falta de interacciones personales puede afectar la autoeficacia percibida y la autorregulación de aprendizajes. En este estudio, se midió la autoeficacia percibida y la autorregulación de aprendizajes en entornos virtuales de una muestra de 156 estudiantes de universidades públicas y privadas mediante cuestionarios específicos. Los resultados mostraron una autoeficacia percibida aceptable y fortalezas en tres de los cuatro factores de la autorregulación académica, pero debilidades en el factor motivacional. Esto sugiere la necesidad de implementar estrategias para fortalecer la autoeficacia percibida y los factores de autorregulación en entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave:

Aprendizaje virtual, autoeficacia percibida, autorregulación de aprendizajes, interacciones personales, estrategias de aprendizaje virtual.

ABSTRACT

Virtual learning presents different challenges than face-to-face learning, especially in terms of social and observational processes. Although virtual learning platforms can partially replace the physical classroom, the lack of personal interactions can affect perceived self-efficacy and self-regulation of learning. In this study, the perceived self-efficacy and self-regulation of learning in virtual environments were measured in a sample of 156 students from public and private universities through specific questionnaires. The results showed an acceptable perceived self-efficacy and strengths in three of the four factors of academic self-regulation, but weaknesses in the motivational factor. This suggests the need to implement strategies to strengthen perceived self-efficacy and self-regulation factors in virtual learning environments.

Keywords:

Virtual learning, perceived self-efficacy, self-regulation of learning, personal interactions, virtual learning strategies.

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia mediante los entornos virtuales de aprendizaje como Moodle, Classroom etc., tratan de establecer el espacio de reunión que sustituya el aula física, crear una comunidad virtual que fomente el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes, pero no sustituyen las relaciones personales que existen en la presencialidad y que fomenta el aprendizaje social, base de la autoeficacia, según el psicólogo Albert Bandura, quien en su teoría del aprendizaje social, hace referencia a la autoeficacia percibida como las creencias propias sobre las capacidades que tenemos para hacer frente a las situaciones que se presentan con lo que sabemos, en este caso, su capacidad para desempeñar actividades académicas de su ámbito escolar.

La pandemia del 2019 forzó a una modalidad virtual, en la cual el estudiar en casa y en línea fue un proceso novedoso y fundamentalmente autónomo para el estudiante, al no tener al profesor que le exija poner atención o cumplir sus actividades (Romero, 2022). El tema sigue vigente ya que algunas instituciones de educación superior vieron las ventajas de esta modalidad como las de ahorro de tiempo, recursos, ubicuidad, flexibilidad de horarios; decidendo mantener de forma virtual aquellas carreras que no requieren de grandes laboratorios e infraestructura para el desarrollo de sus actividades académicas, otras instituciones de educación superior decidieron incorporar las plataformas educativas para complementar las clases presenciales tradicionales denominado como aprendizaje mixto o híbrido (Pinto Santuber et al., 2020).

Varios estudios se han centrado en problemas de la modalidad virtuales, tales como: Al desaparecer la necesidad de reunirse cara a cara con los compañeros, el estudiante se puede aislar y dejar de encontrar eco para sus ideas con sus compañeros y el diálogo no se encuentra reforzado por elementos del lenguaje no verbal (Garcia & Pascucci, 2022). Por otro lado, el papel del docente en el aprendizaje cognitivo conductual (cantidad que han aprendido los estudiantes en curso) y el aprendizaje conductual (probabilidad de que el estudiante utilice conductas, prácticas o teorías estudiadas en el curso) dependen también de estas correlaciones positivas entre los comportamientos no verbales del profesor y sus estudiantes (Pérez Avalos & Rangel Romero, 2021).

Estudios empíricos citados por (Pinto Santuber et al., 2020), señalan que a medida que el entorno de aprendizaje en línea se caracteriza por la autonomía, la autorregulación se convierte en un factor crítico para obtener aprendizajes profundos, los estudiantes más autorregulados

rinden mejor que los estudiantes que tiene problemas en su autorregulación de aprendizajes.

El rendimiento, permanencia y prosecución son complejos y multifactoriales, más aún en entornos de educación a distancia, en la cual se requiere un mayor nivel de autonomía del estudiante por aspectos como los encuentros que en su mayoría son asincrónicos mediados por la tecnología. El estudiante cuando ingresa a un entorno virtual de aprendizaje espera encontrar el clásico sistema orientado a la enseñanza, como lo es educación presencial, en la cual es el docente tiene un rol relevante, es el que hace la exposición de los temas, los refuerzo y utiliza varios recursos dentro del aula. En cambio, los sistemas virtuales de aprendizaje están concebidos como sistemas de aprendizaje, diseñados con el fin de que el estudiante realice procesos autodirigidos para el aprendizaje, la educación virtual requiere un mayor nivel de autonomía, de autogestión, de autorregulación, mayor que en la educación presencial.

(Berridi Ramírez & Martínez Guerrero, 2017; Martínez & Medina, 2019), definen al aprendizaje autorregulado como el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir el estudiante genera pensamientos, sentimientos y acciones que permitan cumplir con las metas de estudio que ellos mismo se plantean. Para (Olivares Olivares & Heredia Escorza, 2012) señalan a la autorregulación como un mediador potencial y clave en ambientes virtuales de aprendizaje, con lo que hace evidente la necesidad de investigar los procesos particulares de aprendizaje autorregulado.

El objetivo del trabajo fue medir y caracterizar a los estudiantes por su autoeficacia percibida en contextos académicos en el marco de la teoría del aprendizaje social y evaluar las dimensiones de aprendizaje autorregulado en entornos virtuales de aprendizaje de los estudiantes universitario. Con ellos se aporta datos e información que propician la intervención educativa dentro de una perspectiva de aprendizaje a distancia en función de la caracterización de los estudiantes que están cursando sus estudios bajo esta modalidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio con enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y de tipo transversal con muestreo por conveniencia en función de la modalidad, las instituciones y niveles y los cuales imparten clases los autores.

Como instrumento, se elaboró un cuestionario con preguntas 35 preguntas de escala tipo Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = Siempre), de los cuales 10 ítems son

de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, para medir autoeficacia percibida en contextos académicos en el marco de la teoría del aprendizaje social, orientada a poblaciones jóvenes, cuyas propiedades psicométricas y validez han sido evaluadas por (Fernández et al., 2010; Garzón Umerenkova et al., 2021).

El cuestionario tiene también 25 ítems para medir la autorregulación en entornos virtuales, se consideró el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2001) como base teórica para la construcción del instrumento de medición; esto debido al énfasis que dicho modelo hace del componente contextual y de sus implicaciones en los demás procesos autorregulatorios, lo que se estima importante para ambientes virtuales de aprendizaje. Estas 25 preguntas se subdividen en cuatro factores: Factor I. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje (10 ítems), Factor II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales (5 ítems), Factor III. Trabajo colaborativo con los compañeros (5 ítems) y Factor IV. Apoyo del asesor a la realización de la tarea (5 ítems) (Berridi Ramírez & Martínez Guerrero, 2017).

La muestra estuvo conformada por estudiantes de una universidad privada y 2 universidades públicas de las ciudades de Santo Domingo y Portoviejo en Ecuador, con un tamaño de 156 estudiantes, 91 de la universidad privada y 65 de las 2 universidades públicas. El promedio de edades de los encuestados fue de 22 años, de este grupo el 44,8% fueron hombres y el 55,2% mujeres, los estudiantes perteneces a las carreras de administración, contabilidad, enfermería y sistemas informáticos, se les hizo llegar el link del cuestionario creado con la herramienta Forms de MS office 365.

RESULTADOS

La confiabilidad del instrumento por consistencia interna fue hallada mediante la puntuación del alfa de Cronbach de cada factor del cuestionario, para el factor de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) en valor fue de 0,89. Para los 4 factores del cuestionario aprendizaje autorregulado en contextos virtuales se obtuvo: Factor I. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje 0,92. Factor II. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales 0,87. Factor III. Trabajo colaborativo con los compañeros 0,90 y Factor IV. Apoyo del asesor a la realización de la tarea 0,91, todos ellos con un buen nivel de confiabilidad. Los análisis fueron realizados con el programa estadístico SPSS versión 25 y la hoja de cálculo del MS Excel.

El análisis factorial, teniendo en cuenta el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, un método de rotación Varimax (Tabla 1), demuestra que el cuestionario EAPESA es unifactorial y la correlación anti – imagen sugiere eliminar el ítem 9, correspondiente a “Soy de esas personas

que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre”, pero no e hizo el proceso.

Tabla 1. Prueba de KMO y Bartlett para el cuestionario EAPESA

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,927
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	881,433
	gl	45

El mismo análisis aplicado a los 25 ítems del cuestionario aprendizaje autorregulado en contextos virtuales. (Tabla 2), confirma la existencia de 4 factores agrupados del mismo modo que el cuestionario planteado inicialmente.

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett para el cuestionario EAPESA

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,863
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2701,169
	gl	300

En la Figura 1 se muestran lo resultados de las respuestas a los 10 ítems de este cuestionario.

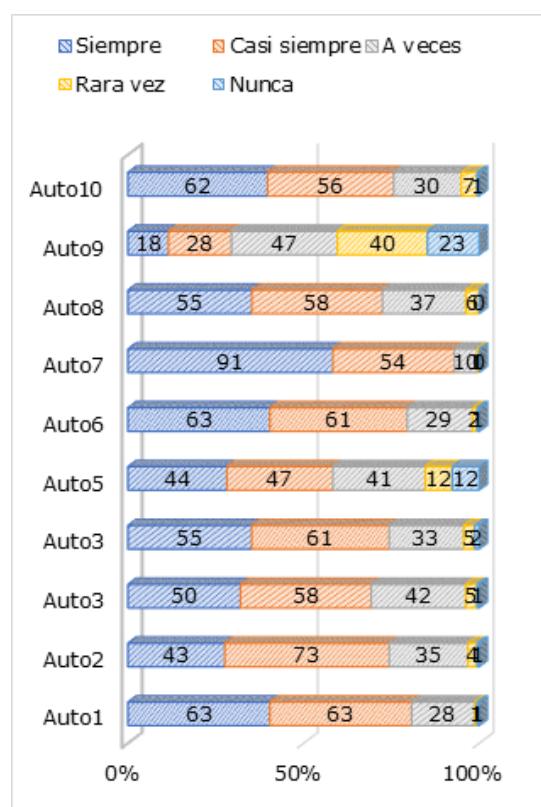


Figura 1. Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA)

Fuente: encuesta a los estudiantes.

Nota: Auto1 Auto10, corresponden a cada ítem del cuestionario

En los aspectos como: considerarse suficientemente capacitado, capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido, confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica, convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas, confío en mi propia capacidad académica, capacitada y competente en mi vida académica, capacidad para obtener un buen expediente académico, pasar un semestre con bastante facilidad reparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos; los estudiantes tiene una alta percepción de cumplimiento, solo en el aspecto de no necesitar estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre se muestra una baja autopercepción.

Los resultados de la escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales agrupados en cuatro factores presentaron los siguientes resultados:

En la Figura 2, correspondiente al factor 1. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje.

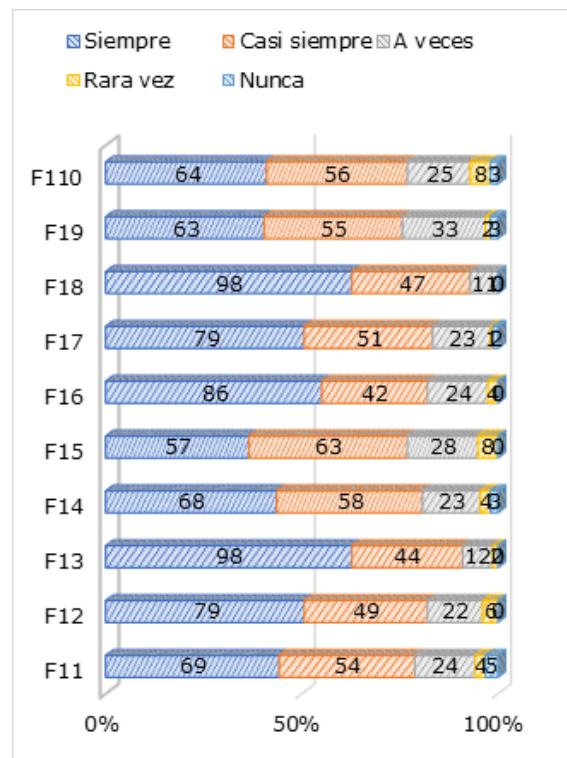


Figura 2. Factor I. Estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje

Fuente: encuesta a los estudiantes.

Nota: F11 ...F110, corresponden a cada uno de los 10 ítem del factor 1.

Los 10 ítems demostraron un desarrollo positivo de las estrategias: Planificación de tiempo, respeto a los horarios, estar pendiente de tareas, tener un horario establecido, estrategias de estudio, preparación de materiales, predisposición para iniciar clases virtuales, compromiso con los estudios, saber cómo estudiar en línea y revisar las planificaciones de las asignaturas.

En cuanto al factor 2. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales, los estudiantes están entusiasmados al iniciar un nuevo módulo, como se evidencia en la Figura 3. Pero tiene dificultades con: gusto, entusiasmo y motivación por estudiar un programa a distancia; sentirse competente estudiando en la modalidad virtual.

La Figura 4, correspondiente al factor 3. Factor III. Trabajo colaborativo con los compañeros, evidencia una competencia de los estudiantes en aspectos como: Contactarse con los compañeros; formar grupos y redes de trabajo; compartir materiales de estudio.

En lo que respecta al Factor IV. Apoyo del asesor a la realización de la tarea, expuesto en la Figura 5, pocos estudiantes tienen problemas en: consultar los problemas y dudas con el asesor, supervisión del asesor, retroalimentación y contacto con el asesor.

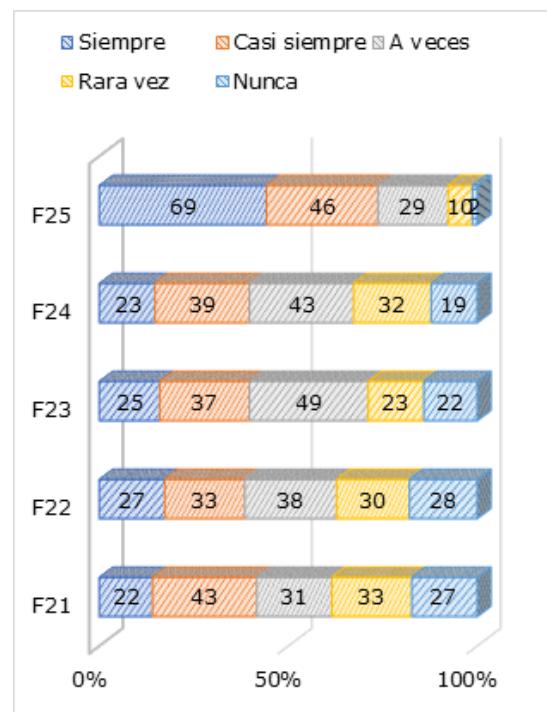


Figura 3. Factor 2. Atribuciones motivacionales en contextos virtuales

Fuente: encuesta a los estudiantes.

Nota: F21 ...F25, corresponden a cada uno de los 5 ítem del factor 2.

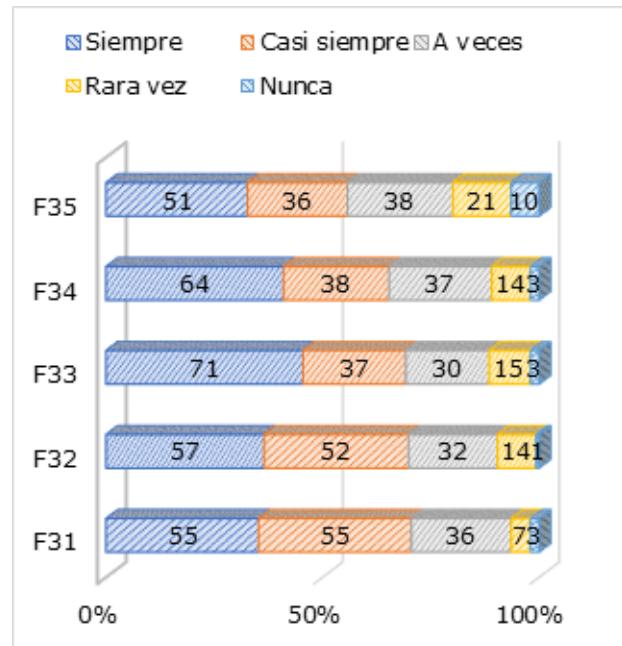


Figura 4. Factor 3. Trabajo colaborativo con los compañeros.

Fuente: encuesta a los estudiantes.

Nota: F31 ...F35, corresponden a cada uno de los 5 ítem del factor 3.

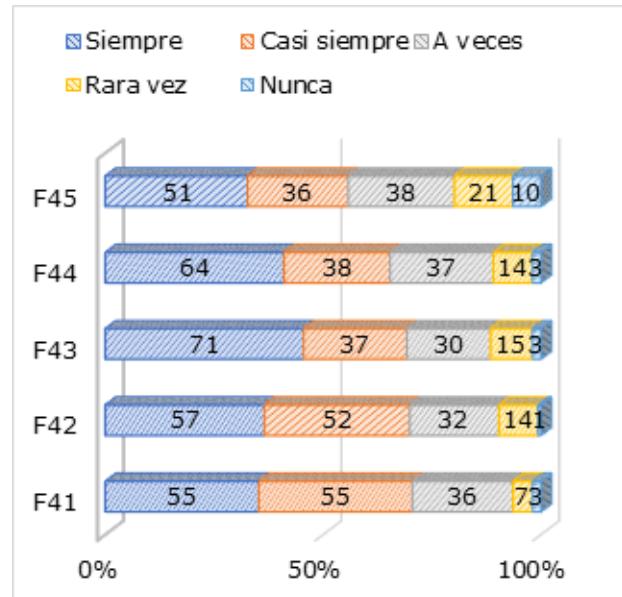


Figura 5. Factor IV. Apoyo del asesor a la realización de la tarea

Fuente: encuesta a los estudiantes.

Nota: F41 ...F45, corresponden a cada uno de los 5 ítem del factor 4.

DISCUSIÓN

En el contexto académico un factor influyente en el rendimiento académico es la motivación, las orientaciones hacia metas académicas presentadas por los estudiantes tiene un papel importante en el rendimiento académico, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia (Valle Arias et al., 1997). Estudios empíricos de (Elliott & Dweck, 1988) mostraron que la autoeficacia percibida tiene un papel destacado en la motivación y en la elección de metas, los estudiantes con metas de aprendizaje, independientemente de su autoeficacia percibida, eran más persistentes en las tareas tras una experiencia de fracaso.

Para (Fernández et al., 2010), la autoeficacia y el autoconcepto son términos relacionados, pero hacen referencia a constructos conceptuales diferentes, se define al autoconcepto como el conjunto de autopercepciones que conforman la imagen que una persona tiene de sí misma, formada a partir de factores cognitivos e interacciones sociales a lo largo del ciclo vital. La autoeficacia se refiere a valoraciones específicas del contexto, lo que le hace más fácilmente modificable. Las personas crean y desarrollan autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas y toman sus decisiones (Gutiérrez Sanmartín et al., 2011).

Hernández Jácquez (2018) estudió la relación entre las variables autoeficacia académica y estrés académico en estudiantes de licenciatura en México, concluyendo que estadísticamente no fue posible establecer una correlación significativa entre ambas variables.

Según (Pérez Alcalá, 2009), la comunicación y la interacción influyen de manera positiva en la motivación del aprendizaje y la construcción de aprendizajes colaborativos. El contexto virtual es el marco que da soporte y sentido a las acciones educativas y propone la revisión de la literatura de tres apartados: a) La comunicación y las comunidades de aprendizaje en el contexto virtual; b) La comunicación y la interacción en el proceso del aprendizaje; y c) la dimensión afectiva y las interacciones en el contexto virtual. Para el caso de presente estudio se destaca el apartado c, resaltando el hecho del rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y la necesidad de que los procesos de comunicación e interacción

favorezcan un ambiente emocionalmente aceptable que contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje.

Al docente se le asigna la responsabilidad de supervisar en sus estudiantes manifestaciones de compromiso personal en el estudio y preparación académica, a pesar de que procesos autorregulatorios como el establecimiento de objetivos o el automonitoreo no son fáciles de observar, con base en lo supervisado debe ajustar su actividad didáctica implicando a los estudiantes en ella y motivándolos para que asuman el protagonismo y motivación necesarios para que se comprometan con su proceso formativo.

Se realizó una propuesta basada en cinco cambios clave para el diseño de actividades de fomento de la autorregulación:

1. El balance del poder, el estudiante que tiene un mayor protagonismo y poder que se distribuye de acuerdo con su madurez, habilidad y capacidad para llevarlo a cabo.
2. Función del contenido, promover el “aprender a aprender” favoreciendo la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
3. Rol del profesor, diseñar el programa de la asignatura y ejercer el rol de facilitador del aprendizaje, así como también el de promover ambientes que estimulen el aprendizaje.
4. Responsabilidad compartida, Sin llegar a transferir la responsabilidad, poder y autoridad total del docente al estudiante, permitir una mayor carga de estas funciones al estudiante, el docente es quien tomará las decisiones importantes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. La evaluación, es un proceso que engloba todo el proceso de aprendizaje sin limitarse solo en la medición de niveles finales de aprendizaje y rendimiento.

Una de las causas de fracaso en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios está relacionada con la falta de habilidades de autorregulación para gestionar su propio proceso de aprendizaje; la enseñanza de estrategias es una alternativa para superar el inconveniente, la autorregulación es importante no solo los procesos formativos del universitario sino también a lo largo de su ejercicio profesional para aprender y adaptarse a nuevos contextos (Díaz Mujica et al., 2017). El uso adecuado de las Tics ayuda a desarrollar autorregulación si contribuye a establecer relaciones horizontales y equitativas, así como también a generar caminos en los roles educativos, la misión del docente es ser facilitador y guía en cuanto a las fuentes de información y el desarrollo de hábitos y

destrezas para la búsqueda y clasificación de los datos (Castro Méndez et al., 2016).

CONCLUSIONES

Los estudiantes tienen una autoeficacia percibida en situaciones académicas positiva, independientemente de la carrera y del tipo de institución de educación superior. Sin embargo, es necesario desarrollar estrategias para fortalecer la autoeficacia percibida en situaciones académicas considerando el hecho de que las relaciones e interacción con los demás actores del proceso de enseñanza – aprendizaje se ve afectada y con ello la posibilidad del aprendizaje social.

En lo referente a factores motivacionales en contextos virtuales, los estudiantes investigación presentan en déficit importante, por lo que los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje deben modificar sus enfoques, esquemas y procedimientos de enseñanza - aprendizaje para que el estudiante de la modalidad virtual esté motivado y asuma una postura activa, interactiva y colaborativa en su forma de aprender.

Las Tecnologías de la información y la comunicación son únicamente instrumentos facilitadores y medios para el proceso de enseñanza – aprendizaje, no se puede esperar que con solo su uso se logren cambios en las formas de aprendizaje de los estudiantes, pues aunque sean nativos digitales no tienen desarrolladas las habilidades de aprendizaje autorregulado y habilidades metacognitivas el desafío es para el docente que debe construir materiales y recursos que despierten el interés del estudiante por aprender .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X., & Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa (Méjico, DF)*, 16(70), 23-41.
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., & Núñez Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.

- Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Esteban, C. R., Herrero, Á. D., Fernández, E. P., & Monteagudo, M. C. M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74.
- García, H. D., & Pascucci, E. (2022). Del aprendizaje tradicional al e-learning en el contexto de la pandemia por Covid-19; valoraciones por alumnos universitarios. *Revista Española de Educación Comparada*, (40), 236-251.
- Garzón Umerenkova, A., Gil Flores, J., & de Besa Gutiérrez, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, 1-12.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández Jácquez, L. F. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49.
- Martínez, J. G., & Medina, A. R. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95-107.
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778.
- Pérez Alcalá, M. d. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1), 1-17.
- Pérez Avalos, M. Y., & Rangel Romero, M. Á. (2021). Autoeficacia percibida en situaciones académicas en modalidades presencial y virtual en alumnos universitarios. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 8(16). <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/259#:~:text=El%202013.8%20%2520de%20los%20estudiantes,modalida%20presencial%20y%20virtual%20respectivamente>
- Pinto Santubera, C., Ortiz Salgado, R., Muñoz Mendoza, C. L., Yáñez Alvarado, M., & Letelier Sanza, P. (2020). Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 251-266.
- Romero, L. C. E. (2022). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje Virtual durante la COVID-19: Una revisión bibliométrica. *Revista de ciencias sociales*, (3), 345-361.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., & Cuevas González, L. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.