

ANTECEDENTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO: APLICACIÓN A LA DOCENCIA EN MARKETING

Pedro Fenollar Quereda¹, Pedro Jesús Cuestas Díaz y Sergio Román Nicolás
UNIVERSIDAD DE MURCIA

RESUMEN

Los trabajos previos que han analizado los antecedentes del rendimiento académico de los estudiantes han sido numerosos, pero el debate sobre los antecedentes del rendimiento académico de los alumnos continúa tan candente como siempre. Por lo tanto, se requiere de nuevas investigaciones que profundicen en tales aspectos. En este trabajo se desarrolla y contrasta un modelo conceptual que incorpora los principales antecedentes del rendimiento académico. Para ello nos hemos apoyado en la Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro y en la teoría de la Autoeficacia. Esto supone una aportación novedosa, en tanto en cuanto se integran en un mismo modelo los dos enfoques conceptuales. Los resultados del estudio empírico sobre una muestra de 438 estudiantes de asignaturas de Marketing demuestran que estas variables juegan un importante papel a la hora de explicar el rendimiento académico del estudiante.

Palabras clave: Teoría cognitiva de la motivación-logro; rendimiento académico; autoeficacia, docencia de marketing.

ABSTRACT

There has been a lot of empirical effort in terms of analyzing the antecedents of academic performance, yet consistent findings are missing. Building upon the social-cognitive theory of motivation as well as the theory of self-efficacy, this research develops and tests a conceptual framework where academic performance is explained by several key antecedents. This is particularly relevant, since prior research tends to use such theories individually. The results, on a sample of 438 marketing students, show that the proposed antecedents play a key role in explaining academic performance.

Keywords: Social-cognitive theory of motivation, academic performance, self-efficacy, marketing education.

¹ Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados. Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo-Murcia. Teléfono 968367878. E-mail: fenollar@um.es



1. INTRODUCCIÓN

El resultado académico de los estudiantes ha sido ampliamente investigado desde perspectivas diferentes en las últimas tres décadas. Pese a ello, tal y como indica MARKS (2000), “el debate sobre los antecedentes del rendimiento académico de los alumnos continúa tan candente como siempre” (p. 108). Una de las perspectivas más relevantes es la *Teoría Cognitiva de la Motivación-Logro* iniciada por DWECK en 1986, y continuada por numerosos estudios (p.e., AMES y ARCHER, 1988; ELLIOTT y DWECK, 1988; AMES, 1992; MIDGLEY et al., 1998; PINTRICH, 2000; DUPEYRAT y MARINÉ, 2005). El fundamento principal de esta teoría es que el comportamiento del estudiante está condicionado por el deseo de alcanzar unos objetivos particulares. Los trabajos que han considerado este marco teórico se han centrado en dos motivaciones u orientaciones: *orientación al aprendizaje* y *orientación al resultado*. La relevancia de este marco teórico es tal que estas motivaciones han sido posteriormente aplicadas en distintos ámbitos. Por ejemplo, en el contexto de la venta personal, diversos estudios han puesto de manifiesto que no se trata de dos orientaciones contrarias, siendo incluso posible que el individuo esté orientado al aprendizaje y a los resultados simultáneamente (p.e., SUJAN et al., 1994; KOHLI et al., 1998; HARRIS et al., 2005). Por otra parte, además de las motivaciones anteriores, otros investigadores han defendido la necesidad de considerar una motivación adicional: la *motivación a evitar tareas* como una variable capaz de explicar parte del rendimiento académico del alumno (SEIFERT y O'KEEFE, 2001). Pese a la evidencia de existencia de esta orientación, en comparación con las orientaciones al aprendizaje y a los resultados, son escasos los trabajos que han tratado de analizar la orientación a evitar tareas (SEIFERT y O'KEEFE, 2001).

Otra importante línea de investigación sobre el resultado académico se ha apoyado en la *Teoría de la Autoeficacia* (BANDURA, 1986) para su análisis, la cual ha recibido considerable atención en la investigación en el ámbito de la educación y ventas en las últimas dos décadas (USHER y PAJARES, 2006; WANG y NETEMEYER, 2002). Esta teoría sostiene que la percepción que el estudiante tiene de

si mismo, en cuanto a su capacidad para llevar a cabo de forma exitosa las acciones necesarias para la obtención de una meta deseada, está relacionada con el resultado finalmente obtenido (p.e., PAJARES y KRANZLER, 1995; MILLER et al., 1996; PAJARES et al., 2001; GREENE et al., 2004; USHER y PAJARES, 2006). Asimismo, aquellos estudiantes que se sienten competentes, no sólo se orientan a posibles éxitos académicos, sino también al aprendizaje y al rendimiento (ELLIOT y CHURCH, 1997).

El principal objetivo de este trabajo es desarrollar y contrastar un modelo conceptual que integre las teorías mencionadas anteriormente como antecedentes del rendimiento académico del estudiante universitario de marketing. La importancia de este estudio estriba, en primer lugar, en ser el primero que contrasta un modelo causal en el que se consideran, de forma conjunta, la teoría cognitiva de la motivación-logro y de la autoeficacia. Esto nos permitirá comprobar si el efecto de la autoeficacia sobre el rendimiento académico es directo o mediado a partir de las orientaciones (o incluso ambos). En segundo lugar, el desarrollo teórico del modelo se nutre de estudios provenientes de diversas áreas de conocimiento, en concreto de la sociología, de la psicología educacional y del marketing. En tercer y último lugar, se realiza el estudio en un contexto universitario. Esto último es particularmente relevante pues la mayoría de las investigaciones anteriores se han desarrollado sobre estudiantes de educación primaria o secundaria. En este sentido, algunos investigadores han señalado que las motivaciones y los estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios difieren en gran medida de las de los alumnos de niveles educativos inferiores (VERMETTEN et al., 2001; VALLE et al., 2003).

2. MODELO CONCEPTUAL

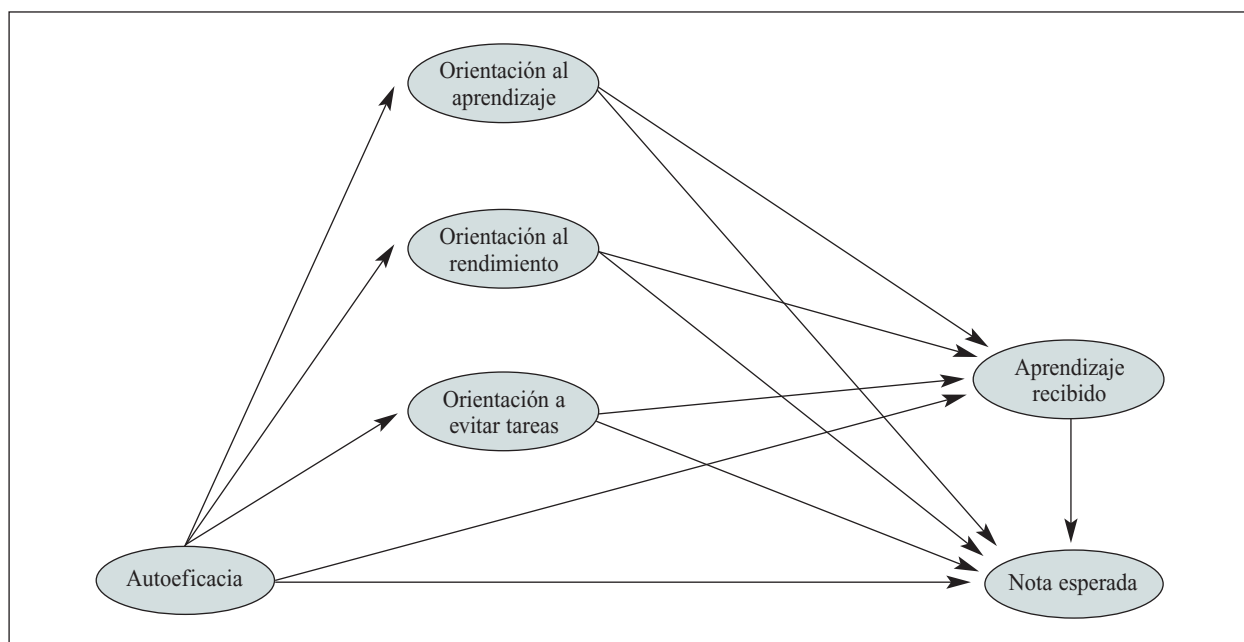
En la Figura 1 presentamos nuestro modelo conceptual que está formado por tres grupos de variables: la auto-eficacia como antecedente de la motivación (ELLIOT y MOLLER, 2003) y el logro, la motivación y el rendimiento académico. Siguiendo el orden de las hipótesis (Figura 2), el primer grupo (H1, H2 y H3) establece un efecto directo



de las orientaciones (al aprendizaje, al rendimiento y a evitar tareas) sobre el rendimiento académico (el aprendizaje percibido y la nota esperada). El siguiente grupo de hipótesis se refieren al papel de la autoeficacia en el rendimiento académico, ya sea de forma indirecta a través de las orientaciones

(H4a-c), o de forma directa (H5a-b). La última hipótesis del modelo propone un efecto del aprendizaje percibido sobre la nota esperada (H6). A continuación desarrollamos nuestro modelo conceptual donde planteamos las hipótesis así como su adecuada justificación.

FIGURA 1
Modelo conceptual de los antecedentes del rendimiento académico



2.1. Las motivaciones como antecedentes del rendimiento académico

Apoyándonos en estudios previos (OLIVARES, 2001; HARACKIEWICZ et al., 2002; CHERRY et al. 2003), consideramos el rendimiento académico más allá de la tradicional calificación o nota, extendiéndola a otras variables cualitativas tales como el aprendizaje percibido y la nota esperada. La primera se refiere a la evaluación subjetiva realizada por el estudiante acerca del incremento en su conocimiento declarativo (conocer hechos o definiciones) y procedimental (saber cómo completar una determinada tarea) relacionado con la asignatura (MARKS, 2000). La segunda, la nota esperada, se relaciona con las expectativas del

alumno sobre la nota que piensa obtener en la asignatura.

Los alumnos que tienen una orientación al aprendizaje “tienen un mayor deseo de mejorar su competencia y aumentar los conocimientos a partir de un esfuerzo de aprendizaje continuo y una mayor perseverancia en el estudio” (MURPHY y ALEXANDER, 2000: 28). Es más, los alumnos que presentan esta orientación, no sólo están preocupados por sus resultados académicos respecto a los demás, sino que se interesan por proteger su imagen de competencia (VERMETTEN et al., 2001). A pesar de que algunos estudios no han obtenido un efecto significativo de la orientación al aprendizaje sobre el rendimiento académico (MEECE et al., 1988; HARACKIEWICZ et al., 1997), un impor-



tante número de investigaciones sí que han encontrado un efecto positivo y significativo (AMES, 1992; DUDA y NICHOLLS, 1992; MILLER et al., 1993; GREENE y MILLER, 1996; DUPEYRAT y MARINÉ, 2005).

Desde un punto de vista teórico, este efecto ocurre porque los estudiantes que presentan una orientación al aprendizaje creen que el esfuerzo y el resultado académico están relacionados, por lo que se esfuerzan y trabajan de forma constante (VERMETTEN, 2001). Pero además, un estudiante orientado al aprendizaje estudia los contenidos de la asignatura con la finalidad de comprenderlos, buscando las aplicaciones posteriores y relacionando entre sí los distintos conceptos que va adquiriendo (KAPLAN y MIDGLEY, 1997). Este fenómeno podemos encontrarlo igualmente en el ámbito de la venta personal, donde las investigaciones realizadas han puesto de manifiesto que cuanto mayor es la orientación al aprendizaje del individuo, más probable es que lleve a cabo su trabajo de forma “inteligente” (SUJAN et al., 1994; KOHLI et al., 1998). Es decir, que desarrolle conocimientos y habilidades necesarias para aplicarlas de forma eficiente en las situaciones de venta. Además, estos estudios demuestran que esta orientación tiene un efecto positivo sobre los resultados (las ventas) obtenidos por el vendedor. Por todo lo anterior, esperamos una relación positiva y significativa entre la orientación al aprendizaje y el rendimiento académico. Es decir, planteamos que:

H1a-b: La orientación al aprendizaje tiene un efecto positivo en (a) el aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada.

La orientación al resultado surge cuando el individuo se preocupa, principalmente, por obtener resultados positivos con el objeto de mostrar capacidad a los demás, independientemente de las actividades que lleve a cabo para conseguir dichas metas (DWECK, 1986). Esta necesidad de mostrar capacidad o competencia se manifiesta como un deseo de influenciar en el entorno, lo que le proporciona información al estudiante sobre su competencia, aspecto esencial para que éste se sienta bien (ELLIOT y MOLLER, 2003).

En el ámbito de la venta personal, las investigaciones realizadas demuestran que este tipo de orientación tiene un efecto positivo sobre los resultados (ventas) obtenidos por el vendedor (SUJAN et al., 1994; KOHLI et al., 1998). Entre otras cosas, porque el vendedor se esfuerza más (realizando un mayor número de visitas) por conseguir dichas metas. Sin embargo, los recientes hallazgos de HARRIS et al. (2005) ponen de manifiesto que, aunque el individuo (el vendedor) trabaje más como consecuencia de esta orientación, este mayor esfuerzo no siempre se traduce en el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos de venta (por ejemplo variando el enfoque en la presentación de ventas). En el contexto docente, no existe un patrón claro en relación al efecto de este tipo de orientación en el rendimiento del estudiante. Por ejemplo, diversos estudios no han encontrado un efecto significativo (WENTZEL, 1993; MILLER et al., 1996; ELLIOT et al., 1999; GUTMAN, 2006), mientras que en otros sí se ha demostrado una relación significativa y positiva (ARCHER, 1994; ELLIOTT et al., 2005). Una posible explicación al respecto estriba en la delimitación de qué es considerado como el rendimiento del estudiante. Es decir, a tenor de los hallazgos en la literatura de ventas esperamos que los alumnos con una orientación al resultado obtengan una mejor nota, pero no necesariamente aprendan más frente a otros alumnos con una menor orientación al resultado. Este argumento es también avalado por ELLIOT et al. (1999), quienes señalan que los alumnos con una orientación al resultado tienden a adoptar como estrategias de estudio la memorización y la repetición de conceptos clave, que en determinadas circunstancias pueden dar lugar a resultados académicos positivos (en términos de notas), pero difícilmente a un mayor aprendizaje. Por lo tanto planteamos que:

H2a-b: La orientación al resultado tiene un efecto positivo en (a) el aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada.

La orientación a evitar tareas puede definirse como “la preocupación por realizar el trabajo (o tarea) con el menor esfuerzo posible” (MEECE et al., 1988: 515), y evitar llevar a cabo tareas desafiantes (SEIFERT y O’KEEFE, 2001). El propósito



del alumno con esta orientación no es evitar parecer incompetente, sino completar la tarea académica con el menor esfuerzo posible para evitar consecuencias negativas, como el fracaso académico. Los trabajos que han considerado esta variable han puesto de manifiesto sus efectos negativos. Por ejemplo, MEECE et al. (1988) y DUPEYRAT y MARINÉ (2005) encuentran que la orientación a evitar tareas está significativamente relacionada con el uso de estrategias de estudio superficiales, tales como la memorización. De forma similar, la orientación a evitar tareas se ha demostrado que está asociada con un rendimiento académico bajo (NURMI et al., 1995; HARACKIEWICS et al., 1997). Por consiguiente planteamos que:

H3a-b: La orientación a evitar tareas tiene un efecto negativo (a) en el aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada.

2.2. La autoeficacia académica como antecedente del rendimiento académico (efecto directo y efecto mediado a través de las motivaciones)

BANDURA (1986), en su teoría de la Autoeficacia, define el concepto “autoeficacia percibida” como “la evaluación que las personas hacen de sus capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar unos determinados niveles de resultado” (p. 395). Estas capacidades, referidas a un dominio académico concreto, como lo es el marketing, dan lugar a una determinada motivación y desempeño académico (BANDURA, 1986, 1997; PAJARES y SCHUNK, 1991). Por lo tanto, una elevada autoeficacia académica o percepción de que puede obtener un buen resultado académico por sus capacidades, provocará que el estudiante muestre un mayor interés en el trabajo académico, se proponga metas más ambiciosas, haga frente a las dificultades y acepte desafíos académicos orientados a mayor competencia, mientras que los que presenten una autoeficacia menor perseguirán un resultado académico menor y menor empleo de recursos (VRUGT et al., 1997; VRUGT et al., 2002; USHER y PAJARES, 2006). La confianza que el estudiante tiene en sus propias capacidades respecto a

las asignaturas de marketing, le permite decidir qué hacer con el conocimiento y las habilidades que posee, lo que afecta a la motivación haciendo que el estudiante se esfuerce más y sea más perseverante en el estudio. Por consiguiente, la autoeficacia juega un importante papel en el desarrollo del estudiante y en el uso de sus capacidades académicas (ZIMMERMAN, 2000) o, como afirman FORTIER et al. (1995), le permite al estudiante desarrollar perfiles orientados al aprendizaje. Trabajos previos en el ámbito docente han puesto de manifiesto que la autoeficacia tiene un efecto positivo en la orientación al aprendizaje (KAPLAN y MAEHR, 1999; BONG, 2001; SMITH et al., 2002; GREENE et al. 2004 y MILLER y BRICKMAN, 2004). Resultados similares han sido obtenidos en el ámbito de la venta personal (SUJAN et al., 1994; BROWN et al., 1998).

Sin embargo, la relación no es tan evidente cuando se trata de la orientación a los resultados. Quienes tienen una alta autoeficacia académica, se sienten seguros de su capacidad para afrontar las dificultades y son, además, más optimistas (PAJARES, 1996). Esto significa que estos estudiantes no precisan demostrar una capacidad que tienen asumida, es decir, que no se puede hablar de relación entre autoeficacia y preocupación por mostrar competencia a los demás, lo que autores como PAJARES et al. (2000) han contrastado al no encontrar relación entre ambos. Asimismo, SUJAN et al. (1994), en el ámbito de las ventas, tampoco encuentran una relación significativa entre la autoeficacia y la orientación al resultado de los vendedores. Por el contrario, sí que podemos esperar que menores niveles de autoeficacia se traduzcan en una mayor orientación a evitar tareas, pues el alumno se sentirá en una peor situación para llevar dichas tareas académicas de forma eficaz (JOO et al., 2000). Todo lo anterior nos lleva a plantear que:

H4a-c: La autoeficacia académica tiene (a) un efecto positivo en la orientación al aprendizaje, (b) ningún efecto significativo en la orientación al resultado, (c) y un efecto negativo en la orientación a evitar tareas.

Los estudiantes que se sienten competentes, eficaces, son efectivos, activos participantes que pro-



ducen resultados deseados (ROSS y BROH, 2000), y por su efecto directo en el rendimiento académico se ha demostrado empíricamente lo beneficioso que es la autoeficacia en el ámbito docente (PAJARES y KRANZLER, 1995; GREENE y MILLER, 1996; PAJARES y VALIENTE, 1997; PAJARES et al., 2001 y GREENE et al., 2004). Similares resultados se han producido en el ámbito de la venta personal (BROWN et al., 1998; WANG y NETEMEYER, 2002). Además, el meta-análisis realizado por STAJKOVIC y LUTHANS (1998) sobre una gran variedad de puestos de trabajo demuestra que la autoeficacia mejora el rendimiento laboral. Por lo tanto, apoyándonos en estos trabajos planteamos la siguiente hipótesis:

H5a-b: La autoeficacia tiene un efecto positivo (a) en el aprendizaje percibido y (b) en la nota esperada.

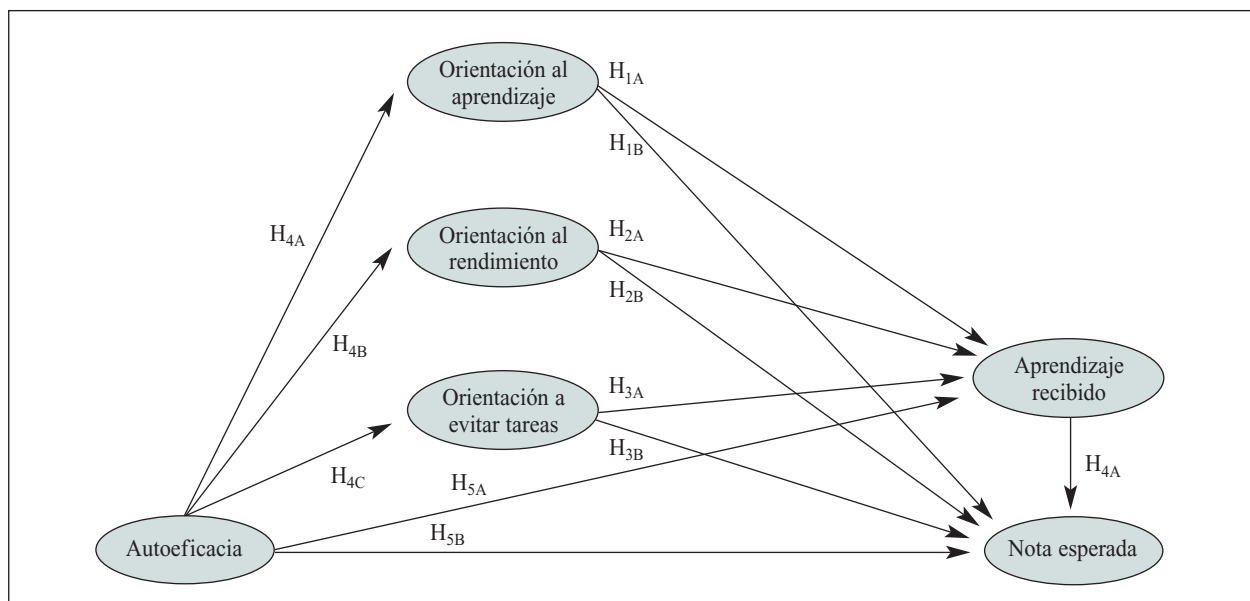
2.3. Relación entre las variables de rendimiento académico (aprendizaje percibido y nota esperada)

La docencia es considerada efectiva cuando mejora los resultados del estudiante, después de

un período de instrucción, de una forma coherente con los objetivos docentes planteados (MARSH, 1987; STRINGER y IRWIN, 1998). Por ejemplo, MARSH (1987: 286) argumenta que: “el aprendizaje del estudiante es probablemente el criterio más aceptado para evaluar la efectividad docente”. Asimismo, la efectividad en la docencia hace referencia a la capacidad de modificar los conocimientos y habilidades del estudiante en un periodo de tiempo dado. Por consiguiente, asumimos que un nivel mayor de conocimiento afectará de forma directa y positiva a la nota esperada por el estudiante. En este sentido, OLIVARES (2001) demostró que el aprendizaje percibido está positivamente relacionado con la nota esperada por el estudiante. En consecuencia planteamos que:

H6: El aprendizaje percibido tiene un efecto positivo en la nota esperada.

FIGURA 2
Modelo conceptual de los antecedentes del rendimiento académico: Hipótesis



3. METODOLOGÍA

3.1. Pre-test

Para la realización del pre-test del cuestionario utilizamos el método recomendado por REYNOLDS y DIAMANTOPOULOS (1998). Dicho método consiste en la combinación de métodos personales (p.e. entrevista personal) e impersonales (p.e. encuesta auto administrada) de interacción con el encuestado. En este sentido, realizamos una primera prueba del cuestionario sobre una muestra de 15 estudiantes de los distintos cursos. Durante las entrevistas, además de presentar el cuestionario y evaluar la adaptación de las escalas al contexto universitario español, se trataba de identificar las razones de elección de las titulación, así como los posibles factores que influyen en el rendimiento académico. Posteriormente, se realizó un pre-test del cuestionario sobre una muestra de 50 estudiantes, utilizando el mismo método de recogida de información que en la encuesta final. Los estudiantes participantes pertenecían a un grupo de la asignatura de "Investigación Comercial" en la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. La familiaridad de los individuos con el método de recogida nos permitió obtener información valiosa acerca de la idoneidad del método de recogida seleccionado.

3.2. Recogida de la información

La recogida de información se llevo a cabo en Enero de 2005 en una Universidad española. Para garantizar la independencia del encuestado a la hora de completar los cuestionarios, los miembros del equipo de investigación se encargaron de administrarlos. En primer lugar se concertó con los profesores de las distintas asignaturas el día y la hora de recogida de la información. Llegado ese momento, un miembro del equipo de investigación se presentó en el aula correspondiente, actuando como encuestador. En ese momento el profesor de la asignatura debía ausentarse del aula. El encargado de administrar el cuestionario suministraba a los encuestados las instrucciones para completar el cuestionario y una vez finalizada la

recogida introducía los cuestionarios en un sobre cerrado. Previamente, el encuestador indicaba que la realización del cuestionario era voluntaria, pese a ello, todos los alumnos accedieron a completar el cuestionario. Todo el proceso de recogida supuso aproximadamente unos 20 minutos en cada aula. Finalmente se obtuvo una muestra de 438 cuestionarios válidos. Respecto a la distribución por cursos, el 39% son de segundo curso (172 alumnos), el 13,5% de tercer curso (59), el 16,2% de cuarto curso (71) y el 31,1% de quinto curso (136). La edad media de los encuestados es de 21,4 años. El 60% de la muestra son mujeres.

3.3. Escalas de medición

Todas las escalas utilizadas han sido previamente validadas por la literatura de Psicología Educacional, y han sido adaptadas al contexto de investigación durante la fase de pre-test. Como se aprecia en el anexo 1, todas las escalas utilizadas son de tipo Likert de 11 intervalos (0=totalmente en desacuerdo, 10=totalmente de acuerdo), salvo la escala de medición de la nota esperada. Se trata en todos los casos de escalas ampliamente utilizadas en la literatura de la psicología educacional. Para la medición de la autoeficacia académica hemos utilizado la escala de GREENE y MILLER (1996). Nos basamos en MIDGLEY et al. (1998) para medir la orientación al aprendizaje y la orientación al resultado. Para medir la orientación a evitar tareas hemos empleado la escala de SKAALVIK (1997). El aprendizaje percibido fue medido con una escala de cuatro ítems procedente de los trabajos de MARSH (1987) y MARSH y HOCEVAR (1991). Finalmente, para la medición de la nota esperada, solicitamos al alumno que indicase la nota que esperaba obtener. Para evitar el efecto del cansancio y la fatiga del encuestado, se rotaron tanto los ítem como las preguntas.

3.4. Análisis

La estructura del cuestionario fue examinada utilizando análisis factoriales exploratorios. Los resultados demuestran la unidimensionalidad de



todas las escalas consideradas. Posteriormente, las escalas fueron evaluadas a través de un análisis factorial confirmatorio, utilizando el procedimiento de máxima verosimilitud en LISREL 8.72. Como se puede apreciar en la Tabla 1, la fiabilidad de las escalas es confirmada, tal y como indican los indicadores de varianza extraída y fiabilidad compuesta superiores al 0,5 y 0,6 recomendado respectivamente (BAGOZZI y YI, 1988). Únicamente la escala de autoeficiacia presenta un valor de varianza extraída por debajo del recomendado, siendo el resultado aceptable (FORNELL y LARCKER, 1981). Siguiendo los procedimientos propuestos por FORNELL y LARCKER (1981) las esca-

las presentan validez convergente y discriminante (véase la Tabla 1). Para la verificación de las hipótesis se utilizó el análisis de ecuaciones estructurales (SEM) con el mismo paquete estadístico que en la validación de las escalas. El uso de SEM aporta una serie de ventajas en comparación con los métodos causales tradicionales (STEENKAMP y BAUMGARTNER, 2000): (1) es capaz de identificar el error de medida y eliminar su efecto sobre la estimación de los parámetros, (2) permite comparar modelos alternativos e identificar aquel que mejor explica la realidad investigada, (3) permite identificar la influencia directa e indirecta entre las variables objeto de estudio.

TABLA 1
Medias, desviaciones estándar, fiabilidad de las escalas y correlaciones

	Media	Desv. típ.	V.E. ¹	OA	OR	OET	AEF	AP	NOTAE
OA	6,95	1,42	0,51	0,81	0,00	0,12	0,14	0,11	0,08
OR	3,32	1,95	0,73	0,03	0,92	0,01	0,00	0,00	0,04
OET	5,54	2,23	0,67	-0,35***	0,09	0,80	0,00	0,07	0,00
AEF	6,87	1,39	0,40	0,38***	0,05	-0,04	0,82	0,19	0,35
AP	7,39	1,70	0,74	0,33***	0,05	-0,26***	0,44***	0,90	0,05
NOTAE	3,62	0,63		0,29***	0,21***	-0,05	0,59***	0,23***	

OA=Orientación al aprendizaje; OR= Orientación a resultados; OET=Orientación a evitar tareas; AEF=Autoeficiacia; AP= Aprendizaje percibido; NOTAE=Nota esperada.

Nota=(1) Varianza extraída. La fiabilidad compuesta (Bagozzi y Yi, 1988) se presenta en la diagonal principal. Las correlaciones se presentan en el cuadrante inferior de la matriz. Las varianzas compartidas se presentan en el cuadrante superior de la matriz.

(*) = p <0,10; (**) = p <0,05; (***) = p <0,01

4. RESULTADOS

Para la estimación de los modelos estructurales hemos utilizado métodos asintóticos, que no requieren de asunciones respecto a la normalidad de los datos de origen. Siguiendo el trabajo de ANDERSON y GERBING (1988), los submodelos de medición y estructural fueron estimados de forma simultanea (ver Tabla 2). Como podemos apreciar,

el valor de Chi-cuadrado es significativo, aunque este resultado era esperado, dado el tamaño de la muestra (ANDERSON y GERBING, 1988; HAIR et al., 1999). Respecto al resto de indicadores de ajuste, los resultados han sido adecuados. Por ejemplo, el GFI, CFI, IFI y NNFI presentan valores superiores a 0,90 y el RMSEA y RMSR no son mayores al valor recomendado de 0,08.



TABLA 2
Contraste de hipótesis

EFFECTOS DIRECTOS	Hipótesis	Modelo Teórico Coef. Standarizado (valor - t)	Modelo Rival Coef. Standarizado (valor - t)
OA (+)→AP	H _{1A}	0,14 (1,93)	0,14 (1,87)
OA (+)→NOTAE	H _{1B}	n.s.	no estimado
OR (+)→AP	H _{2A}	n.s.	no estimado
OR (+)→NOTAE	H _{2B}	n.s.	no estimado
OET (-)→AP	H _{3A}	-0,19 (-2,84)	-0,19 (-2,89)
OET (-)→NOTAE	H _{3B}	n.s.	no estimado
AEF (+)→OA	H _{4A}	0,37 (5,68)	0,37 (5,65)
AEF ()→OR	H _{4B}	n.s.	no estimado
AEF (-)→OET	H _{4C}	n.s.	no estimado
AEF (+)→AP	H _{5A}	0,34 (5,15)	0,34 (5,15)
AEF (+)→NOTAE	H _{5B}	0,26 (3,90)	0,23 (3,62)
AP (+)→NOTAE	H ₆	0,45 (7,09)	0,45 (7,42)
EFFECTOS INDIRECTOS			
AEF (+)→AP		0,06 (2,10)	0,05 (1,82)
AEF (+)→NOTAE		0,15 (3,84)	0,18 (4,99)
OA (+)→NOTAE		0,06 (1,80)	0,06 (1,78)
OR (+)→NOTAE		n.s.	no estimado
OET (-)→NOTAE		-0,08 (-2,66)	-0,09 (-2,68)
Indicadores de Ajuste		χ^2 (178)=392,32 p<0.01 GFI=0,92 CFI=0,97 IFI=0,97 NNFI=0,97 RMSEA= 0,04 RMSR= 0,06	χ^2 (181)=394,38 p<0.01 GFI=0,92 CFI=0,97 IFI=0,97 NNFI=0,97 RMSEA= 0,04 RMSR= 0,06

OA= Orientación al aprendizaje; OR= Orientación a resultados; OET=Orientación a evitar tareas; AEF=Autoeficacia;
 AP= Aprendizaje percibido; NOTAE=Nota esperada; n.s.= no significativo.

Los resultados del modelo contrastado nos han permitido verificar 7 de las 12 hipótesis propuestas. En primer lugar, respecto a los antecedentes del aprendizaje, la relación de la orientación a resultados con el aprendizaje percibido tampoco es significativa (H2a). Contrariamente a lo esperado, la orientación al aprendizaje (H1b), la orientación al resultado (H2b) y la orientación a evitar tareas (H3b) no están relacionadas de forma directa con la nota esperada. No obstante, tal y como podemos apreciar en la parte inferior de la tabla 2, pese a que estas tres relaciones directas no han resultado significativas, encontramos que dos de ellas sí son significativas de forma indirecta. Así, la orientación al aprendizaje y la orientación a evi-

tar tareas influyen de forma indirecta en la nota esperada a través del aprendizaje percibido del alumno. Por su parte, la orientación a resultados tampoco influye de forma indirecta en la nota esperada. En cuanto al efecto de autoeficacia sobre la orientación a evitar tareas (H4c), la relación ha resultado ser no significativa. Finalmente, y respecto al efecto de la autoeficacia sobre los indicadores de éxito académico (aprendizaje percibido y nota esperada) llama poderosamente la atención cómo este concepto tiene una fuerte influencia en ambos, tanto de forma directa (H5a y H5b), como de forma indirecta a través de la orientación al aprendizaje.



4.1. Modelo rival

Existe una tendencia en el contexto de la aplicación de las ecuaciones estructurales que consiste en comparar el modelo teórico (aquel propuesto mediante el establecimiento de hipótesis) con otros modelos rivales (ANDERSON y GERBING, 1988; BOLLEN y LONG, 1992; KELLOWAY, 1998). Esta situación obedece a que, el hecho de obtener un nivel de ajuste aceptable del modelo estructural, no asegura al investigador que se haya encontrado el “mejor” modelo. Asimismo, en el caso de que el ajuste no sea del todo aceptable, el investigador deberá demostrar que el modelo propuesto se ajusta mejor a los datos que otros modelos alternativos o rivales (KELLOWAY, 1998). Es decir, “el test más fuerte de un modelo propuesto es identificar y contrastar los modelos rivales que representen las verdaderas y alternativas relaciones hipotéticas estructurales” (HAIR *et al.*, 1999: 619). Teniendo esto en cuenta, hemos planteado como modelo rival un modelo anidado, y no hemos estimado aquellas relaciones que resultaron no significativas en el modelo teórico.

La comparación a partir del aumento de la chi-cuadrado entre el modelo teórico y el modelo rival induce a la aceptación del segundo (tabla 2), dado que la modificación que se produce en este estadístico, resulta ser no significativo ($\downarrow\chi^2(3)=2,06$, $p>0,1$), siendo el ajuste de los indicadores considerados idéntico. Otro aspecto a considerar, tal y como indican HAIR *et al.* (1999) es la parsimonia del modelo estimado, así, ante cambios no significativos en el test chi-cuadrado, escogeremos aquellos modelos que sean más parsimoniosos, tal es el caso del modelo rival.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados académicos de los estudiantes ha sido ampliamente investigado desde perspectivas diferentes en las últimas tres décadas. El presente trabajo presenta un modelo conceptual donde las motivaciones u orientaciones del alumno y la autoeficacia se consideran como antecedentes del resultado académico de los estudiantes en un contexto universitario. La muestra anali-

zada está formada por 438 estudiantes de asignaturas de marketing, procedentes de diversas facultades de una misma Universidad española. El análisis llevado a cabo, a través de ecuaciones estructurales, nos ha permitido verificar 7 de las 12 hipótesis planteadas. A continuación discutimos las principales contribuciones de esta investigación, así como las implicaciones que se derivan para la docencia de marketing en la universidad.

Una primera contribución estriba en el estudio de los efectos de las motivaciones en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de marketing. En este sentido, cabe resaltar la bondad de la orientación al aprendizaje en cuanto a su efecto directo, positivo y significativo sobre el aprendizaje percibido, e indirecto sobre la nota esperada a través del aprendizaje percibido. Este resultado es consistente con los obtenidos por DUPEYRAT y MARINÉ (2005) sobre una muestra de estudiantes de secundaria, lo que pone de manifiesto la importancia de la orientación al aprendizaje a la hora de que el alumno se implique en la realización de tareas académicas y se esfuerce por conseguir un determinado resultado académico. La solidez del resultado se acrecienta en tanto que se produce entre estudiantes universitarios, lo que nos indica que no se encuentra afectado por variables como, por ejemplo, la edad, tan relevante en esa fase de la vida del estudiante. De igual modo, señalar que la gran mayoría de trabajos han sido llevados a cabo en EEUU, por lo que nuestros resultados cobran especial relevancia y validez, ya que se trata de dos modelos educativo y cultural diferente.

Por otra parte, en contra de nuestras proposiciones, la orientación al resultado no tiene un efecto significativo sobre aprendizaje percibido o nota esperada en nuestro estudio. Una posible explicación al respecto es que los estudiantes orientados al resultado se preocupan por ellos mismos y por cómo son percibidos por los demás, por lo que tienen comportamientos que esconden su incompetencia a corto plazo, pero estos comportamientos no afectan de forma positiva a su aprendizaje en el largo plazo (ARCHER, 1994). Otra posible explicación de este resultado puede ser el “efecto prestigio” en las respuestas, es decir, responder lo “más adecuado” para no reflejar el verdadero senti-



miento y evitar poner de manifiesto las propias limitaciones. También hemos de tener en cuenta la propia idiosincrasia de las asignaturas de marketing, poco dadas a la sistemática y mucho a la creatividad intelectual. Por ejemplo, problemas y casos que pueden enfocarse de distintas formas y con similares resultados, que provoca que un tratamiento superficial y memorístico, como el que emplean este tipo de estudiantes, tenga escasa o ninguna relación con la motivación y el resultado. Lo contrario ocurrirá más fácilmente cuando el alumno sea capaz de entender y comprender los conceptos explicados en clase, y además pueda relacionarlos entre sí, buscar literatura complementaria, situar el problema en el mercado, aspectos especialmente relevantes al tratarse de variables comerciales de marketing.

De nuestros resultados se deriva que la orientación al aprendizaje y al resultado no son variables opuestas (la correlación entre ambos resulta ser no significativa, y no negativa como cabría esperar). En este sentido, PINTRICH (2000) indica que tradicionalmente se ha conceptualizado la orientación a resultados como opuesta a la orientación al aprendizaje. Sin embargo, algunos trabajos defienden que son conceptos independientes, pero no relacionados de forma negativa (p.e. AMES y ARCHER, 1998; NICHOLLS et al., 1989). Es más, en el ámbito de la venta personal, pueden llegar a ser variables relacionadas positivamente entre sí. Es decir, el individuo puede verse orientado simultáneamente al aprendizaje y al resultado (HARRIS et al., 2005). En palabras de VALLE et al. (2003: 80), esto también es posible en el contexto universitario, donde “parece lógico pensar que los estudiantes universitarios puedan tener diversas orientaciones, y que las motivaciones que guían sus comportamientos no sean de la misma naturaleza siempre”.

En el análisis del efecto de las orientaciones en el rendimiento académico, nuestro trabajo añade la incorporación de una motivación adicional, y distinta, a la orientación al aprendizaje y al resultado: la orientación a evitar tareas. Esta orientación recoge la intención de los alumnos por completar las tareas asignadas, con el menor esfuerzo posible, con la intención de superar la asignatura. Nuestros resultados ponen de manifiesto lo inadecuado que resulta dicha orientación en cuanto a

sus efectos negativos en el aprendizaje percibido (efecto directo) y en la nota esperada (efecto indirecto a través del aprendizaje percibido).

Una segunda contribución reside en el estudio de los efectos directos e indirectos de la autoeficacia en el rendimiento académico. La autoeficacia no sólo tiene efectos positivos y significativos de forma directa en aprendizaje y nota esperada, sino también de forma indirecta a través de la orientación al aprendizaje. Estos resultados sugieren que la confianza que el estudiante tiene en sus propias capacidades le permite hacer un mejor uso de sus conocimientos y habilidades relacionados con la asignatura considerada, y por lo tanto considera que su resultado académico es mayor (SEIFERT y O'KEEFE, 2001). En el entorno universitario, con un mayor énfasis en la autonomía e independencia del estudiante, la importancia que la confianza en sus propias capacidades tiene para el alumno es mayor, dado que en este nivel educativo el alumno debe de enfocar de forma autónoma su comportamiento de estudio (RUBAN y MCCOACH, 2005). Por lo tanto, en este contexto, es muy importante que el alumno sea capaz de desarrollar fuertes sentimientos acerca de su capacidad para llevar a cabo las tareas académicas y obtener el resultado deseado (PAJARES y SCHUNK, 1991). En el ámbito educacional, PAJARES (1996) ha verificado empíricamente la relación entre autoeficacia y rendimiento académico sobre una muestra de estudiantes de educación inferior. En el ámbito empresarial, es similar a los obtenidos en el contexto de la venta personal, que han demostrado que los individuos que tienen una mayor autoeficacia establecen objetivos más ambiciosos y obtienen un mayor rendimiento (BROWN et al., 1998). En general, todo lo anterior es congruente con BANDURA (1997), cuando afirma que quienes tienen un alto sentido de eficacia, tienen capacidad para ver escenarios de éxito que les proporcionan guías y apoyos para el mejor rendimiento, mientras que los que dudan de su capacidad anticipan el fracaso o pronostican errores.

Una tercera contribución, de especial relevancia para la psicología educacional, estriba en la recogida de datos y en el análisis de datos realizado. Los datos para esta investigación se han recogido en una muestra de estudiantes universitarios,



mientras que la gran mayoría de los estudios realizados se han centrado en alumnos de primaria y secundaria. En cuanto al análisis de datos, si bien en nuestra área de conocimiento el uso de ecuaciones estructurales está muy generalizado, no lo está tanto en la psicología educacional, donde priman los análisis a través de correlaciones y regresiones. En este sentido, recientes trabajos han puesto de manifiesto la necesidad de complementar estos estudios con el uso de Ecuaciones Estructurales para desarrollar y refinar los modelos conceptuales (p.e., SEIFERT y O'KEEFE, 2001). Además, "esta metodología es la única que nos permite capturar los efectos mediadores de las variables analizadas" (DUPEYRAT y MARINÉ, 2005).

De nuestro trabajo se derivan diversas recomendaciones para la docencia universitaria en marketing. En primer lugar, cabe insistir en los efectos positivos sobre el rendimiento académico de la orientación al aprendizaje y de la autoeficacia. Por lo tanto, siguiendo las teorías psicológicas de que las orientaciones/motivaciones son estados, además de rasgos propios del individuo (AMES y ARCHER, 1988), es interesante plantear, habida cuenta de los resultados beneficiosos obtenidos en este estudio, la necesidad de que los profesores potencien la orientación al aprendizaje de sus alumnos. Para ello, nos apoyamos de nuevo en la literatura de ventas y aplicamos sus hallazgos al contexto docente-universitario (SUJAN et al., 1994). De esta manera, aconsejamos a los profesores que realicen un seguimiento cercano de la evolución en las habilidades y conocimientos de sus alumnos, corrigiendo, en su caso, las posibles desviaciones. Es decir, que se les transmita la idea de que llevan una dirección adecuada hacia el aprendizaje y la comprensión de los conceptos de la asignatura (cuando así sea), pero también que es más provechosa y conveniente a largo plazo esta orientación al aprendizaje, ya que consolida conocimientos para su futuro como especialistas de marketing una vez finalizados los estudios.

De igual modo aconsejamos estimular en los estudiantes su capacidad para afrontar la asignatura. No obstante, esto debe hacerse con las debidas precauciones, pues, como afirma ARCHER (1994), hay que llevar cuidado con estimular a los estu-

diantes con que todos son capaces de llevar a cabo sus tareas y obtener un resultado exitoso, ya que el que algunos demuestren esa capacidad pone de manifiesto que hay otros que no la tienen. Es un difícil equilibrio entre el estímulo constructivo y el posible estrés y ansiedad entre los que se sientan menos capaces. Teniendo en cuenta que la autoeficacia tiene una influencia sobre el resultado académico más fuerte que la motivación, es importante buscar fórmulas para que los estudiantes de marketing asimilen los objetivos docentes sobre los que se plantean las clases, como por ejemplo indicarles al comienzo de cada tema, caso o práctica qué es lo de mayor interés para aprender o trabajar, así como los objetivos principales que se consiguen. En este sentido, ZUCKERMAN et al. (1978) defendía la utilidad de posibilitar a los estudiantes elecciones, tomar decisiones en el proceso de aprendizaje, ya que esto contribuiría a mejorar no sólo el rendimiento, sino el sentido de autoeficacia y la motivación al aprendizaje.

5.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como todo trabajo de investigación, el nuestro no está exento de limitaciones. En primer lugar, cabe señalar que los datos se han recogido en una única Universidad pública española. Resultaría muy interesante recoger información de alumnos de marketing pertenecientes a una universidad privada, para ver hasta qué punto nuestros resultados se pueden extrapolar a un contexto distinto de docencia (entre otras cosas por el importante desembolso económico que, generalmente, debe satisfacer el alumno en la privada). Por otra parte, aunque este trabajo ha demostrado que las motivaciones y la autoeficacia son antecedentes del resultado académico del alumno, hay otros muchos antecedentes que no hemos incluido en el análisis. Por ejemplo, no hemos considerado el papel desempeñado por las motivaciones sociales en esta relación. Otros factores relevantes para futuras investigaciones son el estatus socioeconómico (p.e. SAENZ et al., 1999), las diferencias de personalidad del individuo (p.e. WOLFE y JOHNSON, 1995), y la capacidad cognitiva del individuo



(p.e. HARACKIEWICZ et al., 2002). Otra interesante futura línea de investigación es conseguir una adecuada muestra que hiciera posible el estudio multigrupo, tanto por niveles de curso como por diplomaturas y licenciaturas. Adicionalmente, también se podrían estudiar aquellos factores relacionados con el desempeño del alumno en entornos de trabajo que requieren, por ejemplo, de la cooperación con otros alumnos y la capacidad del alumno para asumir responsabilidades (p.e., HOGAN y HOLLAND, 2003). Nos referimos a la realización de trabajos en grupo o participación

en simulaciones empresariales en las que los alumnos han de asumir ciertas decisiones que son fruto del análisis de las situaciones reales o simuladas a las que se enfrentan. Finalmente, animamos a los investigadores de marketing, especializados en el ámbito de la venta personal, a que consideren la motivación a evitar tareas como una motivación adicional a las tradicionalmente analizadas en este ámbito (la orientación al aprendizaje y al resultado), y analizar hasta qué punto esta motivación tiene efectos negativos en el rendimiento del vendedor.

ANEXO 1. ESCALAS DE MEDICIÓN UTILIZADAS

Orientación al aprendizaje (MIDGLEY et al., 1998)

Respecto a tu actitud hacia la carrera, asignaturas, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo.

- Una de las razones por las que estudio es porque me gusta aprender cosas nuevas
- Me gusta estudiar, sobre todo cuando me hace pensar
- Una de las razones por las que estudio es para dominar los contenidos de la asignatura
- Para mí, el estudio resulta interesante

Orientación a los resultados (MIDGLEY et al., 1998)

Respecto a tu actitud hacia la carrera, asignaturas, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo.

- Me siento muy bien cuando lo hago mejor que la mayoría de mis compañeros de clase
- Me sentiría realmente bien si fuera el único que pudiera contestar a las preguntas del profesor en la clase
- Me gusta demostrar a los profesores que sé más que el resto de alumnos
- Para mí es importante hacer las cosas en clase mejor que mis compañeros

Orientación a evitar tareas (SKAALVIC, 1997)

Respecto a tu actitud hacia la carrera, asignaturas, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 0 muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo.

- Deseo que en las clases no nos manden muchos trabajos/prácticas
- Me gustan las asignaturas en las que no hay que hacer muchas prácticas/trabajos

Autoeficacia académica (GREENE y MILLER, 1996)

Por cómo ha transcurrido el cuatrimestre con esta asignatura, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0 muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo).

- Estoy seguro de que puedo obtener buenos resultados con esta asignatura si me lo propongo
- Si no entiendo algún aspecto de esta asignatura persisto hasta que lo comprendo
- Confío en que estaré suficientemente preparado para afrontar con éxito este examen
- No importa cuánto me esfuerce, no progreso en los temas relacionados con esta asignatura (R)
- Estoy convencido de que finalmente comprenderé los aspectos de esta asignatura que todavía no domino
- Espero dar lo mejor de mi mismo en el examen
- No tengo dudas de que puedo hacer un buen examen

Aprendizaje percibido (MARSH, 1987, y MARSH y HOCEVAR, 1991).

Respecto a tu actitud global hacia esta asignatura, indica cuánto estas de acuerdo con las siguientes afirmaciones (0 muy en desacuerdo y 10 muy de acuerdo).

- Encuentro esta asignatura estimulante y desafiante
- He aprendido cosas en esta asignatura que considero valiosas
- Mi interés por los contenidos de esta asignatura ha aumentado como consecuencia de haberla cursado
- He aprendido y comprendido los contenidos de esta asignatura

Nota Esperada

¿Que nota esperas sacar en esta asignatura en los exámenes que comienzan ahora?

(Señala con un **círculo** la opción que esperas obtener)

1	No me presentaré
2	Suspenso
3	Aprobado
4	Notable
5	Sobresaliente
6	Matrícula de Honor



BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp. 261-271.
- AMES, C. y J. ARCHER (1988), "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes", *Journal of Educational Psychology*, 80(3), pp. 260-267.
- ANDERSON, J.C. y D.W. GERBING (1988), "Structural Equation Modelling in Practice. A Review and Recommended Two-Step Approach", *Psychological Bulletin*, 103(3), pp. 411-423.
- ARCHER, J. (1994), "Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students", *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 430-446.
- BAGOZZI, R.P. y Y. YI (1988), "On the Evaluation of Structural Equation Models", *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), pp. 74-94.
- BANDURA, A. (1986), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: W.H. Freeman&Co..
- BOLLEN, K. y J.S. LONG (1992), "Test of Structural Equation Models: Introduction", *Sociological Methods and Research*, 21(2), pp. 123-131.
- BONG, M. (2001), "Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions", *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 553-570.
- BROWN, S.P., W.L. CRON y J.W. SLOCUM JR (1998), "Effects of trait competitiveness and perceived intraorganizational competition on salesperson goal setting and performance", *Journal of Marketing*, 62(4)Oct, pp. 88-98.
- CHERRY, B., L.D. ORDOÑEZ y S.W. GILLILAND (2003), "Grade Expectations: The Effects of Expectation Perceptions", *Journal of Behavioral Decision Making*, 16, pp. 375-395.
- DUDA, J.L. y J.G. NICHOLLS (1992), "Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport", *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp. 290-299.
- DUPEYRAT, C., y C. MARINÉ (2005), "Implicit intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults", *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 43-59.
- DWECK, C.S. (1986), "Motivational Processes Affecting Learning", *American Psychologist*, 41(21), pp. 1040-1048.
- ELLIOT, A.J. y M.A. CHURCH (1997), "A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), pp. 218-232.
- ELLIOT, A.J., H.A. MCGREGOR y S. GABLE (1999), "Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis", *Journal of Educational Psychology*, 91(3), pp. 549-563.
- ELLIOT, A.J., M.M. SHELL, K.B. HENRY y M.A. MAIER (2005), "Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: an experimental test", *Journal of Educational Psychology*, 97(4), pp. 430-440.
- ELLIOT, E. y A.C. MOLLER (2003), "Performance-approach goals: good or bad forms of regulation?", *International Journal of Educational Research*, 39, pp. 339-356.
- ELLIOT, E. y C. DWECK (1988), "Goals: An Approach to Motivation and Achievement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- FORNELL, C. y D.F. LARCKER (1981), "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error", *Journal of Marketing Research*, 18(1), pp. 39-50.
- FORTIER, M.S., R.J. VALLERAND, y F. GUAY (1995), "Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model", *Contemporary Educational Psychology*, 20, pp. 257-274.
- GREENE, B.A. y R.B. MILLER (1996), "Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement", *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 181-192.
- GREENE, B.A., R.B. MILLER, H.M. CROWSON, B.L. DUKE y K.L. AKEY (2004), "Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation", *Contemporary Educational Psychology*, 29, pp. 462-482.
- GUTMAN, L.M. (2006), "How student and parent goal orientations and classroom goal structures



- influence the math achievement of Africans Americans during the high school transition”, *Contemporary Educational Psychology*, 31, pp. 44-63.
- HAIR, J., R. ANDERSON, R. TATHAM y W. BLACK (1999), *Análisis Multivariantes*, 5ª edición, Prentice Hall Iberia, Madrid.
- HARACKIEWICZ, J.M., K.E. BARRON, J.M. TAUER y A.J. ELLIOT (2002), “Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation”, *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 562-575.
- HARACKIEWICZ, J.M., K.E. BARRON, S.M. CARTER, A.T. LETHO y A.J. ELLIOT (1997), “Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom; Maintaining Interest and Making the Grade”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 1284-1295.
- HARRIS, E.G., J.C. MOWEN y T.J. BROWN (2005), “Re-examining salesperson goal orientations : personality influencers, customer orientation, and work satisfaction”, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(1)Winter, pp. 19-35.
- HOGAN, J. y B. HOLLAND (2003), “Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective”, *Journal of Applied Psychology*, 88, pp. 100-112.
- JOO, Y.J., M. BONG y H.J. CHOI (2000), “Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy in Web-Based Instruction”, *Educational technology, Research and Development*, 48(2), pp. 5-17.
- KAPLAN, A. y M.L. MAEHR (1999), “Achievement Goals and Student Well-Being”, *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 330-358.
- KAPLAN, A., C. MIDGLEY (1997), “The effect of Achievement Goals: Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference?”, *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 415-435.
- KELLOWAY, E.K. (1998), *Using LISREL for Structural Equation Modelling: A Research's Guide*, Ed. Sage, Londres.
- KOHLI, A.K., T.A. SHERVANI y G.N. CHALLAGALLA (1998), “Learning and performance orientation of salespeople: the role of supervisors”, *Journal of Marketing Research*, 35(2), pp. 263-274.
- MARKS, R.B. (2000), “Determinants of Student Evaluations of Global Measures of Instructor and Course Value”, *Journal of Marketing Education*, 22(2), pp. 108-119.
- MARSH, H.W. (1987), “Student Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research”, *International Journal of Educational Research*, 11(3), pp. 253-388.
- MARSH, H.W. y D. HOCEVAR (1991), “Students’ evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 13-year period”, *Teaching & Teacher Education*, 7(4), pp. 303-314.
- MEECE, J.L., P.C. BLUMENFELD y R. HOYLE (1988), “Students’ Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities”, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 514-523.
- MIDGLEY C., A. KAPLAN, M. MIDDLETON, M.L. MAEHR, T. URDAN, L.H. ANDERMAN, E. ANDERMAN y R. ROESER (1998), “The Development and Validation of Scales Assessing Students’ Achievement Goal Orientations”, *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp. 113-131.
- MILLER, R.B. y S.J. BRICKMAN (2004), “A model of future-oriented motivation and self-regulation”, *Educational Psychology Review*, 16(1)March, pp. 9-33.
- MILLER, R.B., B.A. GREENE, G.P. MONTALVO, B. RAVINDRAN y J. NICHOLS (1996), “Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability”, *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 388-422.
- MILLER, R.B., J.T. BEHRENS, B.A. GREENE y D. NEWMAN (1993), “Goals and Perceived Ability: Impact on Students Valuing, Self-regulation, and Persistence”, *Contemporary Educational Psychology*, 18, pp. 2-14.
- MURPHY P.K. y P.A. ALEXANDER (2000), “A Motivated Exploration of Motivation Terminology”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 3-53.
- NICHOLLS, J.G., P.C. CHEUNG, J. LAUER, y M. PATACHNICK (1989), “Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals,



- beliefs, and values”, *Learning and Individual Differences*, 1, pp. 63-84.
- NURMI, J.E., T. ONATSU y T. HAAVISTO (1995), “Underachievers’ Cognitive and Behavioral Strategies-Self-Handicapping at School”, *Contemporary Educational Psychology*, 20, pp. 188-200.
- OLIVARES, O.J. (2001), “Student Interest, Grading Leniency, and Teacher Ratings: A Conceptual Analysis”, *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 382-399.
- PAJARES, F. (1996), “Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings”, *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- PAJARES, F. y D.H. SCHUNK (2001), “Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement”, en Riding y Rayner (Eds.) *Perception*, pp. 239-266, London: Ablex Publishing.
- PAJARES, F. y G. VALIENTE (1997), “Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students”, *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 390-405.
- PAJARES, F. y J. KRANZLER (1995), “Self-Efficacy beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving”, *Contemporary Educational Psychology*, 20, pp. 426-443.
- PAJARES, F., J. HARTLEY y G. VALIANTE (2001), “Response Format in Writing Self-Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction”, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4) Jan, pp. 214-221.
- PINTRICH, P.R. (2000), “An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92-104.
- REYNOLDS, N. y A. DIAMANTOPOULOS (1998), “The Effect of Pretest Method on Error Detection Rates”, *European Journal of Marketing*, 32(5/6), pp. 480-498.
- ROSS, C.E. y B.A. BROH (2000), “The Roles of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process”, *Sociology of Education*, 73(4), pp. 270-284.
- RUBAN, L. M., y D.B. McCOACH (2005), “Gender differences in explaining grades using structural equation modelling”, *The Review of Higher Education*, 28, pp. 475-502.
- SAENZ, T., G.A. MARCOULIDES, E. JUNN y R. YOUNG (1999), “The relationship between college experience and academic performance among minority students”, *International Journal of Educational Management*, 13(4), pp. 199-207.
- SEIFERT, T.L. y B.A. O’KEEFE (2001), “The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning”, *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 81-92.
- SKAALVIK, E.M. (1997), “Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety”, *Journal of Educational Psychology*, 89(1), pp. 71-81.
- SMITH, L., K.E. SINCLAIR y E.S. CHAPMAN (2002), “Student’s Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study”, *Contemporary Education Psychology*, 27, pp. 471-485.
- STAJKOVIC, A.D. y F. LUTHANS (1998), “Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis”, *Psychological Bulletin*, 124, pp. 240-261.
- STEENKAMP, J.B.E.M y H. BAUMGARTNER (2000), “On the Use of Structural Equations Models for Marketing Modeling”, *International Journal of Research in Marketing*, 17(2/3), pp. 195-202.
- STRINGER, M. y P. IRWING (1998), “Students’ evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach”, *The British Psychological Society*, 68, pp. 409-426.
- SUJAN, H., B.A. WEITZ y N.KUMAR (1994), “Learning orientation, working smart, and effective selling”, *Journal of Marketing*, 58(3)Jul, pp. 39-52.
- USHER, E.L. y F. PAJARES (2006), “Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students”, *Contemporary Educational Psychology*, 31, pp. 125-141.
- VALLE, A., R.G. CABANACH, J.C. NÚÑEZ, J. GONZÁLEZ-PIENDA, S. RODRÍGUEZ y I. PIÑEIRO (2003), “Multiple goals, motivation and academic learning”, *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 71-87.
- VERMETTEN, Y.J., H.G. LODEWIJKS y J.D. VERMUNT (2001), “The Role of Personality Traits and Goal



- Orientations in Strategy Use”, *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 149-170.
- VRUGT, A., F.J. OORT y C. ZEEBERG (2002), “Goal orientations, perceived self-efficacy and student results amongst beginners and advanced students”, *British Journal of Educational Psychology*, 72 Sep, pp. 385-397.
- VRUGT, A., M. LANGEREIS y J. HOOGSTRATEN (1997), “Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance”, *Journal of Experimental Education*, 66, pp. 61-74.
- WANG, G. y R.G. NETEMEYER (2002), “The effects of job autonomy, customer demandingness, and trait competitiveness on salesperson learning, self-efficacy, and performance”, *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), pp. 217-228.
- WENTZEL, K.R. (1993), “Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school”, *Journal of Educational Psychology*, 85(2), pp. 357-364.
- WOLFE, R.N. y S.D. JOHNSON (1995), “Personality as a predictor of college performance”, *Educational and Psychological Measurement*, 55, pp. 177-185.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000), “Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 82-91.
- ZUCKERMAN, M., J. PORAC, D. LATHIN, R. SMITH y E.L. DECI (1978), “On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), pp. 443-446.

Fecha recepción: 22/06/2006

Fecha aceptación: 11/01/2007

