

DIFERENCIAS EN MOTIVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CARRERAS VOCACIONALMENTE DISTINTAS

*José Luis Arquero Montaña
Carmen Fernández Polvillo
Dpto. de Contabilidad y Finanzas
Universidad de Sevilla¹
arquero@us.es*

RESUMEN

Los retos del EEES requieren del cambio a un modelo centrado en el estudiante en el que estén implicados activamente en su proceso de aprendizaje. Como consecuencia, el profesorado está implantando innovaciones exitosas en otras áreas de conocimiento o contextos. Determinadas características del alumnado son clave para determinar la transferibilidad y sostenibilidad de las innovaciones

Los objetivos de este trabajo son estudiar las motivaciones y los enfoques de aprendizaje de alumnos universitarios en carreras de componente vocacional distinto y comprobar la existencia de diferencias según el área y de relaciones entre el enfoque adoptado y el tipo de motivación usando el N-SPQ 3f y la escala EME.

Los resultados indican que existen diferencias significativas en ambas características, presentando los alumnos de Enfermería perfiles más acordes con los requerimientos del EEES.

Palabras clave: motivación, autodeterminación, enfoques de aprendizaje, transferibilidad de innovaciones.

¹ Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Excelencia P07-SEJ-02670, Junta de Andalucía – FEDER. Una versión previa de este trabajo ha sido presentada en el XV Encuentro AECA (2012), Ofir-Esposende, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

Dos aspectos claves para evaluar la utilidad de una innovación son la *sostenibilidad* y la *transferibilidad* de la misma. Así, el éxito, en términos docentes, de una innovación metodológica radica en obtener buenos resultados de forma duradera, de manera que, con el tiempo, deje de ser una innovación y se convierta en la forma normal de hacer las cosas (que la práctica se institucionalice) y que estos resultados puedan obtenerse en contextos diferentes; que sean transferibles (Arquero, 2012). Esto no es una cuestión nueva ni mucho menos; en 1978, Berman y McLaughlin elaboraron el informe “*implementando y manteniendo las innovaciones*” para la Oficina Federal de Educación de EEUU. El punto de partida de este informe era la evidencia de que (I) no habían encontrado ningún tipo de tratamiento educativo que de forma consistente llevase a mejorar los resultados en los estudiantes (una vez se tienen en cuenta los factores institucionales, personales y de contexto), (II) los “proyectos de éxito” tenían problemas para sostener ese éxito a lo largo de varios años y (III) no se difundían de forma automática o fácilmente y sus réplicas en nuevos sitios obtenían peores resultados que los originales.

En la amplia literatura sobre factores de éxito y fracaso de innovaciones educativas parece quedar claro que, si bien los factores para asegurar el éxito suelen ser condiciones necesarias, pero no suficientes, los factores asociados al fracaso tienden a ser suficientes (Arquero, 2012). Un listado de estos factores de fracaso podemos encontrarlos en Elias et al (2003), que señalan los siguientes:

- Falta de identificación y reconocimiento de características institucionales persistentes
- El intento de reproducir “paquetes de medidas” descontextualizadas
- Inadecuada gestión de recursos, principalmente el tiempo
- Inadecuada atención a las características personales de los que tienen que llevar a cabo las reformas

Arquero (2012) señala que la mayor parte de las causas están relacionadas con el contexto, resaltando la tremenda relevancia que tienen las características personales de los estudiantes. En este sentido, indica que una metodología que funciona en una determinada universidad, en un área de conocimiento concreta, con unos alumnos y profesores determinados, no tiene por qué funcionar en otro contexto. Y menos aún si hay componentes culturales diferenciales. De ahí que la costumbre de importar metodologías exitosas en otras culturas o áreas de conocimiento, sin considerar los condicionantes, pueda resultar en fracasos rotundos.

Por otro lado, en la literatura, es fácil encontrar llamamientos a utilizar metodologías de éxito en otras áreas en la formación, en nuestro caso, en contabilidad. Como ejemplos, Anderson (1983) y Boatsman (1983) instaban a seguir el modelo y metodologías usados en las escuelas y facultades de derecho para gestionar unos contenidos siempre crecientes y cambiantes en un tiempo limitado. Subotnik (1987) apunta a la utilidad de usar los enfoques utilizados en estas facultades, en cuanto a la utilización de cuestiones y casos poco estructurados, para mejorar la capacidad de resolver problemas planteados con un nivel alto

de incertidumbre. Fogarty (2010) hacía un llamamiento para desarrollar, desde las materias del área, las capacidades que se desarrollan con una formación en *artes liberales*. Johnstone y Biggs (1998) y Milne y McConnell (2001) se fijan en las metodologías utilizadas en la formación médica y su posible utilidad en la formación en contabilidad. Paisey y Paisey (2010) resaltan que los profesores de contabilidad no han sabido obtener provecho de los desarrollos educativos realizados en otras profesiones y que el estudio de lo que se hace en otras áreas puede sugerir cursos de acción futuros para la formación en contabilidad.

Estas dos líneas argumentales, la ventaja de intentar transferir métodos probados en otras áreas y la necesidad de tener en cuenta factores que pueden afectar a dicha transferibilidad, justifican la necesidad de estudiar los factores diferenciales que pueden afectar al éxito de las innovaciones, entre ellos y de forma destacada, las características de los estudiantes.

1.1. Motivación: teoría de la autodeterminación.

Siguiendo a Núñez-Alonso et al. (2005), consideramos que la motivación es uno de los conceptos de mayor relevancia en el contexto educativo dada su relación con diversos aspectos clave, como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (De la Torre y Godoy, 2002; Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Una de las líneas más interesantes de trabajo cobra importancia a partir de los artículos de Deci y Ryan (1980 y 1985) en los que se sugiere una perspectiva multidimensional de la motivación que permite una mejor comprensión de la misma. Estos autores indican que el comportamiento puede estar amotivado, motivado intrínsecamente o motivado extrínsecamente; situándose estas dimensiones en un continuo que va desde la autodeterminación hasta la falta de control.

Vallerand et al. (1992) indican que la motivación intrínseca (MI, en adelante) hace referencia al hecho de realizar una actividad por sí misma, es decir, por la satisfacción y el placer derivados de la participación. Estos autores ponen como ejemplo el hecho de que un estudiante puede asistir a clase porque encuentra interesante y satisfactorio aprender más de determinadas materias.

La consecución de un fin distinto a la propia actividad, normalmente una recompensa, es la clave que define la motivación extrínseca (ME). Como indican Vallerand et al., (1992), la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, y no por sí misma.

La última dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la amotivación, o desmotivación. No hay explicación actual para la conducta del individuo, que ha perdido toda motivación, de carácter externo o interno. En el caso de los estudios universitarios, frases como “En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella” o “Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad” definen esta dimensión, que se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación (Núñez-Alonso et al., 2005).

1.2. Enfoques de aprendizaje.

Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (*Students' Approach to Learning, SAL*), que configuran un marco teórico derivado del trabajo pionero de Marton y Säljö (1976), describen la naturaleza de la relación entre el estudiante, los contenidos a aprender y la tarea de aprendizaje (Biggs, 2001; Duff, 2004). Aunque existen algunas divergencias entre autores, cabe distinguir tres enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2001): superficial (*surface approach*), profundo (*deep approach*) y de logro (*achieving approach*).

Siguiendo a Arquero et al. (2009), los estudiantes que adoptan un enfoque superficial adquieren los conocimientos necesarios para aprobar la materia, confían en la memorización y no tratan de conectar los conceptos "aprendidos" con conocimientos previos o buscar las implicaciones. Así pues, poseen una concepción reproductiva del aprendizaje (Lucas, 2001). Hall et al. (2004) indican que el enfoque superficial está orientado a motivaciones externas y fuertemente influenciado por los sistemas de evaluación, generando un grado de compromiso muy bajo con el material a aprender. Por su parte, el enfoque profundo se produce cuando el estudiante intenta dar sentido a los nuevos contenidos, enlazándolos dentro de un marco de referencia de ideas y conceptos. El alumno conceptualiza aprendizaje como comprensión. El enfoque profundo de aprendizaje tiene un énfasis interno en el que la realidad se hace visible e inteligible. Finalmente, los alumnos que adoptan un enfoque de logro tienen por objetivo manifestar la propia competencia con respecto a sus compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones en las materias. Bajo este enfoque, los alumnos utilizan como estrategia la optimización del coste-eficacia tanto del tiempo como del esfuerzo, considerando relevante la autodisciplina, el orden, la sistematización, la planificación y la distribución del tiempo.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es comparar los enfoques de aprendizaje y tipos de motivación de dos grupos de alumnos matriculados en carreras de carácter vocacional netamente distinto: ciencias de la salud (enfermería en este caso) y ciencias empresariales (finanzas y contabilidad).

Los motivos que han llevado a un alumno a elegir una carrera determinada, constituyen un factor indicativo de su compromiso e implicación en sus estudios. Así, el nivel de implicación personal, las metas u objetivos que los orientan, junto a la utilidad percibida de los conocimientos a adquirir, el contexto de enseñanza, sistemas de evaluación, se constituyen como factores condicionantes, en un nivel amplio de análisis, de la forma en la que los alumnos se enfrentan a sus tareas de aprendizaje (enfoques de aprendizaje).

La transferibilidad de innovaciones metodológicas exitosas de un área de conocimiento a otra, debe realizarse no solo teniendo en cuenta factores asociados a la materia a enseñar, objetivos educativos, contexto (condiciones físicas y materiales) en el que se desarrolla la docencia. Debe realizarse, desde el convencimiento de que los alumnos tienen características personales similares, o al menos que no presentan algunas características que dificulten la implantación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes.

La muestra estuvo formada por 270 alumnos de la Escuela Universitaria de Osuna (centro adscrito a la Universidad de Sevilla), matriculados en dos carreras de áreas con componentes vocacionales muy distintos: ciencias de la salud y ciencias económicas y empresariales. Los alumnos de Enfermería representan un 57,4% de la muestra y los de Finanzas y Contabilidad un 42,6 %. Atendiendo a la variable sexo, el 71,9 % de la muestra son mujeres y el 28,1 % varones.

3.2. Instrumentos.

Para obtener los datos usados se usó un instrumento compuesto por dos escalas: el New Study Process Questionnaire (N-SPQ-3F) y la Escala de Motivación Educativa (EME-E).

El cuestionario New Study Process Questionnaire (Fernández y Arquero, 2011) se eligió para evaluar los enfoques de aprendizaje de los alumnos que han participado en esta investigación, ya que presenta unas cualidades psicométricas adecuadas, incluso en comparación con otros cuestionarios más largos. Este instrumento consta de 18 ítems, a responder en una escala tipo Likert con 5 alternativas (desde 1: esta frase no me es aplicable nunca, o en raras ocasiones, a 5: siempre o casi siempre). Permite obtener valores en tres enfoques: profundo, superficial y de logro.

El tipo de motivación que muestran los estudiantes que han participado en esta investigación, se evaluó mediante la Escala de Motivación Educativa (EME-E), versión española validada por Núñez-Alonso et al. (2005) de la Échelle de Motivation en Éducation (EME, Vallerand et al., 1992). El instrumento está formado por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan la amotivación, tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes). Se responde en una escala tipo Likert con 7 alternativas, en función del grado de acuerdo, desde 1: en total desacuerdo, a 7: en total acuerdo, donde 4 se define como una correspondencia moderada con la afirmación.

3.3. Procedimiento.

El cuestionario fue distribuido en horario lectivo en presencia del profesor de la asignatura y de uno de los investigadores. Se les indicó a los alumnos la necesidad de obtener respuestas sinceras y que no existían respuestas correctas o incorrectas. En el mismo sentido, se les garantizó la confidencialidad en el uso de los datos (para fines de investigación y a nivel agregado). Los datos se trataron con el paquete estadístico SPSS.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación de los alumnos atendiendo a la titulación a la pertenecen.

Respecto a los enfoques de aprendizaje adoptados por los alumnos, el análisis de diferencias de medias (tabla 1) indicó que existían diferencias significativas ($p < 5\%$) entre las medias obtenidas para las dos titulaciones, en las escalas enfoque profundo y enfoque superficial.

Comparando las medias obtenidas por ambos grupos pudimos observar que los alumnos de FICO mostraban una mayor predisposición por la adopción de un enfoque superficial (media= 17,8) que los alumnos de enfermería (media= 14,9).

	Titulación	N	Media	Desv. Est.	Prueba t, Sig.
Enfoque Profundo	FICO	115	20,670	3,997	,037
	ENF	155	21,671	3,737	
Enfoque Superficial	FICO	115	17,896	4,723	,000
	ENF	155	14,961	4,199	
Enfoque de Logro	FICO	115	19,687	4,250	n.s.
	ENF	155	19,852	4,051	

Tabla 1: Enfoques de aprendizaje. Estadísticos del grupo y Prueba T

Comparando los valores de la escala enfoque profundo, los alumnos de enfermería obtienen valores significativamente más altos que sus compañeros.

Respecto a la motivación, los resultados mostrados en la tabla 2 indican la existencia de diferencias significativa en motivación interna y amotivación. En este sentido, los alumnos de FICO mostraron una puntuación menor para la escala motivación interna que los alumnos de Enfermería y una puntuación mayor para la escala amotivación. No obstante, el valor de amotivación es bastante bajo en ambos casos.

	Titulación	N	Media	Desv. Est.	Prueba t Sig.
Amotivación	FICO	115	6,052	3,263	,002
	ENF	155	4,968	2,443	
Motivación Externa	FICO	115	61,774	13,196	(n.s.)
	ENF	155	59,290	15,325	
Motivación Interna	FICO	115	51,426	12,137	,000
	ENF	155	58,245	11,827	

Tabla 2: Tipos de motivación. Estadísticos del grupo y Prueba T

Es destacable, asimismo que el nivel de motivación externa de FICO es mucho más alto que el de motivación interna (61,77 frente a 51,43). Esto queda bastante patente en la tabla 3. Para

DIFERENCIAS EN MOTIVACIONES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE

cada caso calculamos la diferencia entre el valor de ME y el valor de MI y en la tabla 3 se presentan las medias de esta variable por titulación. La diferencia entre los valores es casi 10 veces superior para los alumnos de FICO, en comparación con los de Enfermería.

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Prueba t Sig.</i>
Dif ME-MI	FICO	115	10,35	12,96	,000
	ENF	155	1,04	14,01	

Tabla 3: Motiv. Externa –Mot. Interna. Estadísticos del grupo y Prueba T

Los niveles de motivación externa para los alumnos de ambas titulaciones son similares. Sin embargo, a nivel de subescala, si aparecen diferencias (tabla 4). La subescala regulación externa es, conforme a la TAD, la que mejor define la motivación externa. Los resultados obtenidos (tabla 4) indican que los alumnos de FICO muestran un nivel de regulación externa significativamente más alto que los alumnos de Enfermería (23,4 frente a 20,6).

	<i>Titulación</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Prueba t Sig.</i>
Regulación Externa	FICO	115	23,409	4,387	,000
	ENF	155	20,632	4,796	
Regulación Introyectada	FICO	115	19,183	5,736	n.s.
	ENF	155	19,329	6,295	
Regulación Indentificada	FICO	115	24,191	3,699	n.s.
	ENF	155	24,484	3,238	

Tabla 4: Motivación externa. Estadísticos del grupo y Prueba T

4.2. Análisis de existencia de relación entre los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación

El segundo objetivo que nos planteamos para la realización de este trabajo, era la comprobación de la existencia de relaciones entre los enfoques de aprendizaje y el tipo de motivación. Para ello, realizamos un análisis de correlaciones entre las escalas, que se muestran en la tabla 5.

	<i>Enfoque Profundo</i>	<i>Enfoque Superficial</i>	<i>Enfoque de Logro</i>	
<i>Amotivación</i>	-0,234	0,250	-0,183	Correlación Sig. (bilateral)
	0,000	0,000	0,003	
<i>Motivación Externa</i>	0,017	0,218	0,232	Correlación Sig. (bilateral)
	n.s.	0,000	0,000	
<i>Motivación Interna</i>	0,511	-0,279	0,334	Correlación Sig. (bilateral)
	0,000	0,000	0,000	

Tabla 5: Correlaciones a nivel de escala. Coeficiente de correlación de Pearson

La tabla 5 muestra un conjunto de resultados muy interesantes. Por un lado, los alumnos amotivados presentan valores más bajos en los enfoques profundo y de logro y valores altos en el enfoque superficial. Por tanto, la forma de enfrentarse a las tareas de aprendizaje de

estos alumnos es memorística, buscando, en el mejor de los casos, llegar al mínimo para aprobar.

El patrón de correlaciones motivación interna – enfoques es el contrario. Existe una correlación positiva y alta entre MI y enfoque profundo (0,51; sig. 1%) y MI y logro (0,33, sig; 1%). Esto implica que los alumnos que presentan una alta MI muestran preferencias por un aprendizaje significativo y la búsqueda de calificaciones altas. La correlación negativa con el enfoque superficial indica que son alumnos que no tienden al aprendizaje memorístico.

En cuanto a la escala motivación externa, pudimos observar que no existía una correlación estadísticamente significativa entre esta escala y el enfoque profundo, lo que sugiere que no hay asociación (positiva ni negativa) entre ME y enfoque profundo. Sin embargo, la ME estaba correlacionada positiva y significativamente con el enfoque superficial y de logro. Los estudiantes con una alta ME están orientados a resultados, pero por los resultados en sí mismos (enfoque de logro) no por el aprendizaje per se. Por ello, si pueden obtener los mismos resultados con un nivel cognitivo más bajo, lo harán (enfoque superficial).

5. CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los enfoques de aprendizaje y tipo de motivación muestra que los alumnos de FICO y Enfermería tienen motivaciones y afrontan las tareas de aprendizaje de forma sustancialmente distinta. Los alumnos de Enfermería muestran mayor predisposición a adoptar un enfoque profundo que los alumnos de FICO, así como una mayor puntuación para la escala motivación interna.

En la misma línea, los alumnos de FICO muestran una mayor puntuación tanto para la escala enfoque superficial como motivación externa. Siendo estadísticamente significativa la diferencia para la subescala regulación externa, considerada como el tipo de motivación que mejor representa el concepto de ME.

En este sentido, los alumnos de FICO estarían fuertemente influenciados por motivaciones de tipo externo, como pueden ser la búsqueda de un trabajo bien pagado, o de un mejor nivel de vida. Estos resultados son consistentes con los de otras investigaciones anteriores (Arquero et al.; 2006, 2009, 2011) que resaltaron la fuerte influencia de las motivaciones de tipo externo en los estudiantes del área de las ciencias empresariales, indicando que para estos estudiantes las salidas laborales y la utilidad percibida de los conocimientos (en cuando a su utilidad profesional futura) son los elementos clave que definen su interés por la materia y el nivel de esfuerzo que están dispuestos a realizar.

Atendiendo a los resultados obtenidos, los alumnos de enfermería estarían mejor posicionados que los alumnos de FICO para llevar a cabo un aprendizaje significativo. En la medida que muestran una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, reflejado en una mayor motivación interna; una mayor preferencia por la adopción de un enfoque profundo y menor por un enfoque superficial.

Estas diferencias entre los alumnos de FICO y Enfermería pueden explicarse por ser esta última una carrera tradicionalmente vocacional, más dirigida a la obtención de conocimientos (enfoque profundo) que de calificaciones altas.

En cuanto a la relación entre los tipos de enfoques de aprendizaje y los tipos de motivación, los resultados indican patrones consistentes con las definiciones teóricas.

Los alumnos amotivados no muestran interés ni por el conocimiento, ni por la obtención de resultados académicos altos, optando por un enfoque memorístico (superficial). El patrón de relaciones opuesto se encuentra con la motivación interna. Los alumnos con MI alta tienden a puntuar alto tanto en el enfoque profundo, como en el de logro (mostrando interés tanto por el conocimiento, como por los resultados). Respecto al enfoque superficial, la relación es negativa.

Por último, los alumnos con ME alta presentan una preferencia alta por el enfoque de logro y el superficial, es decir, muestran interés por obtener calificaciones altas, pero si pueden conseguirlo con un enfoque de bajo nivel (superficial) lo harán.

Las principales implicaciones de los resultados pueden resumirse como sigue.

Para los alumnos de FICO, la preponderancia de la ME para estos alumnos hace que un elemento clave en el esfuerzo que están dispuestos a dedicar a una materia sea su utilidad percibida. Esto puede suponer un problema en aquellas materias en las que la conexión inmediata con la “utilidad práctica” no está clara, como determinadas materias instrumentales, teóricas o que no son centrales a la titulación e incluso en los contenidos teóricos de materias clave (Arquero et al, 2006).

Por otro lado, la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la ME y los enfoques superficial y de logro implica que, si el sistema de evaluación permite obtener resultados académicos satisfactorios con aprendizajes de bajo nivel (superficial) los estudiantes con preferencia por una ME no tienen ningún incentivo para esforzarse por conseguir aprendizajes significativos. En este sentido es preciso recordar que los sistemas de evaluación son uno de los aspectos clave que definen el contexto de aprendizaje y orientan el comportamiento (Ramsden, 1992).

La existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas del enfoque de logro con la motivación interna y la motivación externa es consistente con lo indicado anteriormente. Los estudiantes que tienden a adoptar este enfoque pueden optar por un aprendizaje por comprensión, cercano a la definición de aprendizaje significativo, o por memorización en función de las características del curso, es decir, en función de los objetivos y métodos de evaluación.

Las diferencias motivacionales de los alumnos a la hora de enfrentarse a sus estudios indican que, en el diseño de innovaciones docentes, se debe considerar el efecto de estas

diferencias en cuanto a términos de presentación de los contenidos, diseño de actividades e impacto del sistema de evaluación.

La preponderancia de la ME en los alumnos de FICO así como la tendencia a la adopción de un enfoque superficial implican, por un lado, que el diseño de contenidos debe estar orientado a mostrar la utilidad inmediata de los mismos, utilidad entendida como "utilidad profesional futura percibida", y por otro lado, que estos alumnos preferirían un sistema de evaluación orientado hacia un aprendizaje memorístico, por lo que pueden mostrar una mayor resistencia a otros tipos de evaluación.

La motivación interna mostrada de los alumnos de Enfermería hacia sus estudios, así como su orientación hacia un enfoque profundo, hace que el diseño de innovaciones docentes pueda desarrollarse sin la necesidad de mostrar una conexión inmediata entre los contenidos y su aplicación práctica, en la medida que estos estudiantes están más orientados hacia un aprendizaje basado en la comprensión de los contenidos, lo que también debe ser tenido en cuenta a la hora de elegir el sistema de evaluación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, W.T. (1983). "Suggested changes in accounting education to meet the demand of the profession". *Journal of Accounting Education*, 1 (2), 5-10.
- Arquero, J.L. (2012). "Investigación en docencia de la contabilidad: consideraciones y consejos". *Revista de la Asociación española de Financiación y Contabilidad*. 99, 4-6.
- Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Jimenez Cardoso, S.M. y González González, J.M. (2009). *Objetivos de Formación y Definición de Perfiles en el Grado de Finanzas y Contabilidad*. Sevilla. Edición Digital @ Tres, S.L.L.
- Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1978). *Implementing and sustaining innovations, Federal programs supporting educational change*, Vol VIII. Rand: Santa Monica.
- Biggs, J. (2001). "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F", *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boatsman, J.R. (1983), "American law schools: implications for accounting education", *Journal of Accounting Education*, 1 (1), 93-117.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda J.L. (2003). "Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar". *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). "Influencia de de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos". *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). "Self-determination theory: When mind mediates behavior". *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Duff, A. (2004). "Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement". *Accounting Education. An International Journal*. 13 (4), 409–430.
- Elias, M.J.; Zins, J.E.; Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P. (2003). "Implementation, sustainability, and scaling-up of social-emotional and academic innovations in public schools". *School Psychology Review*, 32 (3), 303-319.
- Fernández, C. y Arquero J.L. (2011). Evaluación de Innovaciones y Enfoques de Aprendizaje. Presentación Preliminar de un Instrumento de Medida. En Buitrago Esquinas E. M. y Sánchez Franco, M. J. (Coord), *Actas de las IV Jornadas de Innovación e Investigación Docente*. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Sevilla. Ediciones @tres.
- Fogarty, T.J. (2010). "Revitalizing Accounting Education: A Highly Applied Liberal Arts Approach". *Accounting Education: An International Journal*. 19 (4), 403–419.
- Hall, M., Ramsay, A. y Raven, J. (2004). "Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students". *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 489-505.
- Johnstone, K.M. y Biggs, S.F. (1998). "Problem-based learning: introduction, analysis, and accounting curricula implications". *Journal of Accounting Education*. 16 (3–4), 407–427.
- Lucas, U. (2001). "Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study", *Accounting Education: An International Journal* 10(2), 161–184.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). "On qualitative differences in learning (I y II)". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11 y 115-127.
- Milne, M.J. y McConnell, P.J. (2001). "Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education". *Accounting Education: An International Journal* 10 (1), 61-82.
- Núñez Alonso, J.L.; Martín-Albo Lucas, J. y Navarro Izquierdo, J.G. (2005). "Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation". *Psicothema*. 17 (2), 344-349.
- Paisey, C. y Paisey, N.J. (2010). "Comparative research: An opportunity for accounting researchers to learn from other professions". *Journal of Accounting & Organizational Change*. 6 (2), 180-199.
- Subotnik, D. (1987), "What accounting can learn from legal education", *Issues in Accounting Education*, 2 (2), 313-24.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L-G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; Senecal, C. y Vallieres, E.F. (1992). "The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education". *Educational and Psychological Measurement*. 52, 1003-1007.