

**Universidad de Sonora**  
**División de Ciencias Sociales**  
**Maestría en Innovación Educativa**



**Establecimiento de metas académicas y agencia personal en estudiantes universitarios**

Presenta:

Claudia Carolina Hadad Ruvalcaba

Directora:

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Lectores:

Dra. Verónica González Franco

Dr. Jesús Tánori Quintana

Hermosillo, Sonora junio 2024





"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa

---



Hermosillo, Sonora, México  
21 de junio de 2024

Dra. María de los Ángeles Maytorena  
Noriega Maestría en Innovación Educativa

**Presente**

Por medio de la presente damos el voto aprobatorio al trabajo titulado "Establecimiento de metas académicas y agencia personal en estudiantes universitarios ", presentado por el pasante de la Maestría en Innovación Educativa, Claudia Carolina Hadad Ruvalcaba con número de expediente 212205041, el cual cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, por lo cual se aprueba su presentación y defensa oral.

Atentamente

**Dra. María de los Ángeles Maytorena  
Noriega**  
Directora de tesis

**Dr. Jesús Tánori Quintana**  
Co-director de tesis

Veronica Gonzalez F.

Dra. Verónica González Franco  
Lectora externa

Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, Hermosillo, Sonora,  
México. 83000.

Edificio 9k, Planta Baja, Campus Universitario. Tel +52 (662)  
2592206.mie@sociales.uson.mx. [www.mie.uson.mx](http://www.mie.uson.mx),  
@mie.unison.edu

## **Dedicatoria**

A mis padres, Felipe y Claudia; mis hermanos, Felipe y Karla; mis abuelas, Sofía y Laura; mi sobrina, Ximena. Llevo un pedacito de ustedes en cada paso que doy.

A mi amada Melody, tu apoyo, cariño y paciencia han sido fundamentales en este proceso.

¡Gracias totales!

## **Agradecimientos**

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) por la beca otorgada para la realización de mis estudios de maestría.

A la Universidad de Sonora, mi alma mater, por su compromiso en el desarrollo de profesionales especializados.

Al programa de maestría en innovación educativa por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional. A los maestros y el personal administrativo del programa por su sostén en este proceso.

A la Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega por su invaluable guía, paciencia y pericia en el ámbito.

A los integrantes que conforman el comité de esta investigación, Dra. Verónica González Franco y Dr. Jesús Tánori Quintana, por sus valiosas aportaciones en la construcción de este trabajo.

Al Dr. Daniel González Lomelí por su tiempo y apoyo en la construcción de los modelos estadísticos.

A las maestras y maestros que me dieron espacio en sus aulas para llevar a cabo la presente investigación.

A las amistades que formé en la maestría: Dania, Diana, Abril, Van, Xuma, Luis, Maribel, Dámaris y David por traer momentos de alegría frente a este desafío.

## Resumen

La Agencia Humana en Escenarios Educativos proporciona las dimensiones cognitivas y metacognitivas que el estudiante emplea para tomar decisiones en función de sus metas académicas, es decir, aquellas habilidades personales y académicas que el estudiante posee y que le permiten cumplir sus objetivos, mientras que el establecimiento de metas alude a la parte motivacional necesaria para que los estudiantes regulen sus esfuerzos en torno a la consecución de dichos objetivos. Es por lo que el objetivo de la presente investigación se centra en probar un modelo de relaciones entre la Agencia personal y el Establecimiento de metas en estudiantes de educación superior. 170 estudiantes de psicología de segundo y cuarto semestre con una media de 20.02 años. Se emplearon la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares (Maytorena y González, 2020), el Cuestionario de Metas Académicas de Skaalvik (1997) y el Cuestionario de Metas 3x2 de Elliot (2011). Los resultados obtenidos del modelo estructural indican que el modelo de metas de aprendizaje de Skaalvik (1997) tiene un mejor ajuste al explicar la agencia personal, explicándola con un peso estructural de .82, con un poder explicativo del 67%.

## ÍNDICE

I. ....	Introducción
.....	10
1.1. Contexto .....	10
1.2 Antecedentes .....	12
1.3 Justificación.....	16
1.4 Planteamiento del problema.....	16
2. Agencia Humana en Contextos Educativos y Orientación a metas .....	19
2.1 Agencia Humana En Contextos Educativos.....	19
2.1.1 <i>Agencia Humana</i> .....	19
2.1.2 <i>Agencia Humana en Escenarios Educativos</i> .....	21
2.2 Orientación a metas académicas .....	25
2.2.1 <i>Definiciones en Torno a la orientación a metas académicas</i> .....	25
2.2. <i>Modelos de orientación a metas académicas en investigación de la educación superior</i> .....	30
2.4 Objetivos.....	35
3. Método.....	37
3.1.1 <i>Tipo de estudio</i> .....	37
3.1.2 <i>Tipo de muestreo</i> .....	37
3.1.3 <i>Criterios de inclusión</i> .....	37
3.1.4 <i>Criterios de exclusión</i> .....	37
3.1.5 <i>Participantes</i> .....	37
3.1.6 <i>Instrumentos</i> .....	37
3.1.7 <i>Procedimiento</i> .....	39
3.1.8 <i>Análisis de datos</i> .....	39
4. Resultados .....	40
4.1 <i>Análisis de consistencia interna</i> .....	40
5. Discusión.....	45
Referencias .....	49
Apéndices .....	54
Apéndice 1 consentimiento informado .....	54
Apéndice 2. Escala de Agencia personal .....	56
Apéndice 3. Cuestionario metas de logro .....	58

Apéndice 4. Cuestionario metas académicas .....	61
---	----

### Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares (Maytorena et al. 2020)</i> .....	40
Tabla 2 <i>Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de las escalas que componen el Cuestionario de Metas Académicas (Skaalvik, 1997)</i> .....	4 ¡Error! Marcador no definido.
Tabla 3 <i>Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos del Cuestionario de Metas de logro 3x2 (Elliot et al.,2011)</i> .....	¡Error! Marcador no definido.

### Índice de Figuras

Figura 1 <i>Modelo teórico de relaciones entre Metas Académicas (Elliot et al, 2011; Skaalvik, 1997) y Agencia personal en escenarios educativos (Maytorena et al., 2020).</i> .....	36
Figura 2 <i>Modelo estructural de Metas Académicas (Skaalvik, 1997) y Agencia personal (Maytorena et al. 2020)</i> .....	43
Figura 3 <i>Modelo estructural de Metas de Logro (Elliot et al., 2011) y Agencia personal (Maytorena et al. 2020)</i> .....	¡Error! Marcador no definido.

## **I. Introducción**

### **1.1. Contexto**

El fin de la educación superior es la formación de capital humano altamente capacitado; uno de los retos actuales y del futuro es enfrentar este desafío de una manera integral, sostenible y sistémica de modo que proporcione beneficios que se extiendan a todos los sectores sociales y económicos (Fernández, 2017). Estos retos se abordan desde la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) que plantea objetivos de desarrollo sostenible desde diferentes directrices. Para el caso del contexto educativo, el objetivo 4 se orienta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, en donde la meta 4.3 dicta que desde el desarrollo del documento hasta el 2030 se trabajará en asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, mientras que la meta 4.4 busca aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES) en su plan de desarrollo institucional visión 2030 (2016) propone en su primer objetivo promover la mejora de los servicios que se prestan a las instituciones asociadas e incrementar su reconocimiento social. Dentro de los objetivos específicos relevantes para el desarrollo de las y los estudiantes universitarios, se establece la importancia de promover la implementación de modelos educativos innovadores en las instituciones asociadas, teniendo como una de las metas incorporar dichos modelos en los programas institucionales de docencia, enfocados a desarrollar en los estudiantes habilidades intelectuales y capacidades para la creatividad y la innovación.

El modelo educativo 2030 de la Universidad de Sonora, tiene definido dentro de sus atributos, la orientación a la formación integral del estudiante, considerándolo como partícipe activo de la construcción de sus propios saberes. Además, cuenta con un enfoque de aprendizaje para toda la vida en donde las prioridades son atender el proceso formativo de las personas, ofrecer una educación con distintos propósitos y no solamente orientada a la inserción laboral, así como promover competencias de convivencia, autoaprendizaje, autoconstrucción y bienestar. El componente curricular que se propone es centrado en el estudiante, es decir, con un interés primordial de una formación para el pleno desarrollo del alumno como persona y ciudadano basado en el reconocimiento del estudiante como un ser integral. De ello, se deriva la importancia de que los estudiantes de la Universidad de Sonora cuenten con condiciones para ejercitar su juicio creativo y crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Este modelo reconoce en el estudiante la capacidad de dirigir aprendizaje de manera autónoma (Universidad de Sonora, 2019).

Una vez revisados los lineamientos internacionales y nacionales propuestos para el funcionamiento de las instituciones de educación superior, es necesario hacer un recorrido acerca de los índices pertinentes que posibilitan una visión del contexto general de los estudiantes universitarios. Según datos del anuario estadístico de la población escolar en educación superior de la ANUIES, en el ciclo 2021-2022, la matrícula total de estudiantes de licenciatura universitaria, tecnológica y de educación normal en México fue de 4,492,048 estudiantes de los cuales 1,107,338 fueron estudiantes de nuevo ingreso, hubo un total de 698,166 egresados y 438,149 estudiantes titulados; en el estado de Sonora para este mismo ciclo, la matrícula total de las instituciones de educación superior fue de 113, 268 estudiantes, 28,659 de nuevo ingreso, 17,544 estudiantes egresados y 12,065 titulados. En la ciudad de Hermosillo, Sonora, la matrícula total fue de 56,952 estudiantes, de los cuales 14,521 estudiantes fueron de nuevo ingreso. En este periodo se registraron 9,473 egresados y 6,693 titulados.

La Universidad de Sonora, en la unidad regional centro en Hermosillo, absorbe gran parte de la matrícula total de la ciudad. A finales del año 2022 se registró una población total de 27,053 estudiantes, de tal manera que se puede considerar una fuente importante de información específica referente al rendimiento académico de los estudiantes de licenciatura. Se rescatan los siguientes indicadores relevantes al desempeño de los estudiantes. La tasa de rendimiento que se define como el porcentaje de estudiantes que aprobaron todas las materias cursadas durante el semestre, en el periodo 2022-1 fue del 73.73%; el índice de reprobación por materia que se refiere al porcentaje de materias reprobadas en relación con el total de materias cursadas, en el semestre 2022-1 fue del 10.05%, mientras que el porcentaje de estudiantes regulares se mantuvo en 67.16%. Finalmente, el promedio de calificaciones fue de 80.56 (Universidad de Sonora, 2022). La importancia de estos índices relacionados al rendimiento académico recae en el hecho de conocer la realidad inmediata de la institución y los universitarios, además de abrir un espacio en donde la investigación educativa pueda incidir de una manera positiva a la mejora de las condiciones bajo las cuales los estudiantes aprenden, ya que como menciona Garbanzo (2007), conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico en el campo de la educación superior de una manera más integral, permite obtener resultados tanto cualitativos como cuantitativos para propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa.

## **1.2 Antecedentes**

Los estudiantes son, junto con los docentes, los actores principales en el proceso educativo. Conocer los indicadores relacionados a su desempeño escolar permite comprender el contexto bajo el cual se desarrollan. Para conceptualizar los diferentes factores asociados al éxito o fracaso del estudiante, es importante aludir a su relación o incidencia sobre el rendimiento académico. En opinión de Colonio (2017) el rendimiento académico es un indicador del

aprendizaje logrado por los estudiantes, el cual es tomado como un referente de la calidad educativa.

De acuerdo con Estrada (2018) el rendimiento académico es el resultado de una variedad de factores biológicos, psicológicos, económicos y sociológicos que interactúan, inciden y determinan los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Barceló et al. (2006) afirman que el rendimiento académico se observa mediante los objetivos obtenidos por el estudiante con relación al nivel de conocimientos, habilidades desarrolladas y el cumplimiento de las tareas asignadas en determinado ciclo escolar. En la misma línea, Aldana et al. (2010) señalan que en la explicación del rendimiento escolar intervienen características propias del estudiantado como son sus capacidades, experiencias previas, esfuerzo y disposición a aprender y subrayan la importancia de que las instituciones ofrezcan oportunidades y ambientes formativos, en términos de calidad y pertinencia con el fin de propiciar un buen desempeño de los estudiantes.

Diversos autores consideran que el rendimiento académico es de naturaleza multicausal (Rodríguez & Mayoral, 2016; Chong, 2017; Soza, 2021) ya que el estudiante es un ser integral que interactúa en diferentes niveles. Sin embargo, según Martínez (2001) y Garbanzo (2007), se pueden rescatar tres grandes dimensiones explicativas relacionadas al rendimiento académico: a) factores del entorno social y familiar, b) factores del entorno escolar y c) factores del estudiante.

Respecto a los factores del estudiante, García (2013) identifica a los determinantes personales como las competencias y condiciones cognitivas, el bienestar psicológico, la motivación, el autoconcepto académico, la autoeficacia percibida, la asistencia a clases, formación académica previa como variables asociadas al rendimiento académico en universitarios. Por su parte, Soza (2021) relaciona el rendimiento académico con la motivación,

competencia cognitiva, autoeficacia percibida, así como las aptitudes y formación previa a la universidad.

Dentro de los factores que han mostrado incidencia sobre el rendimiento académico se encuentran las estrategias de aprendizaje. Prueba de ello es el estudio de Vázquez (2020) quien empleó el MSQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1991) para identificar estrategias de aprendizaje utilizadas por un grupo de estudiantes universitarios. En el estudio se conformó un modelo de regresión lineal con el fin de identificar aquellas estrategias de aprendizaje predictoras del rendimiento académico, variables como el manejo del tiempo y el ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo y las estrategias de elaboración resultaron ser variables predictivas del rendimiento académico. Por su parte, Amaya y Rafael (2019) con el fin de mejorar el rendimiento académico de la asignatura de matemáticas, analizaron el uso de estrategias de aprendizaje por medio de un diseño preexperimental; el estudio se realizó con un grupo de 48 estudiantes en una Universidad pública de Perú. Se encontró una diferencia significativa en la medición previa y la posterior a la implementación de la instrucción, a partir de lo cual se concluyó que las estrategias de aprendizaje tuvieron un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra en estudio.

En el mismo orden de ideas Norzagaray et al. (2021) atendieron la recomendación de Garbanzo (2007) acerca de la importancia de metodologías cualitativas para el análisis de factores asociados al rendimiento académico y realizaron un estudio con una muestra constituida por 38 estudiantes de la carrera en psicología en una Universidad pública del noroeste de México; mediante el uso de grupos focales se asociaron de manera significativa las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Las estrategias más utilizadas fueron la gestión de recursos, las estrategias cognitivas como las técnicas de repetición, el subrayado, los resúmenes y la identificación de ideas principales; en cuanto a las estrategias metacognitivas más utilizadas,

se reporta solo las relacionadas a la regulación de los procesos cognitivos en función de la comprensión de la asignatura.

En segundo orden, algunos autores recalcan la importancia de los factores motivacionales a la hora de estudiar el rendimiento académico. Libao et al. (2016) diseñaron un estudio donde analizaron los distintos tipos de motivación para el aprendizaje de las ciencias en relación con el rendimiento académico en 21 estudiantes de ciencias biológicas en una universidad de Filipinas. Los resultados indican que los estudiantes encuestados mostraron un buen rendimiento académico, y el indicador más relacionado a éste fue la motivación extrínseca. En contraparte, González-Benito et al. (2021) en un estudio correlacional acerca de la motivación académica y autoeficacia percibida en relación con el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia, en una muestra de 8,655 estudiantes, se demostró que el rendimiento académico guarda una relación negativa con la motivación extrínseca mientras que la motivación intrínseca no tuvo influencia directa con el rendimiento académico. Finalmente, el sentimiento de autoeficacia tuvo una correlación positiva y significativa con el rendimiento académico.

Por su parte, Rebolledo et al. (2020) evaluaron la relación entre motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en 349 estudiantes en carreras referentes a la salud en una universidad de Chile, encontraron como predictores solamente los factores motivacionales, dentro de los cuales las creencias de autoeficacia, motivación extrínseca e intrínseca resultaron influir de manera directa.

Teniendo en cuenta la relación entre los aspectos motivacionales, cognitivos y contextuales dentro de los factores propios de los estudiantes que se relacionan con el rendimiento académico, cobra importancia tomar en cuenta modelos y teorías integradoras y multidimensionales que proporcionen una mayor flexibilidad explicativa, además de identificar las interrelaciones que existen entre dichas variables.

### **1.3 Justificación**

Como menciona Padua (2019) una de las principales funciones de las instituciones de educación superior consiste en propiciar el conocimiento y fomentar el desarrollo cognitivo en los estudiantes con el fin de prepararlos para ejercer su profesión de manera óptima. Debido a la pluralidad y complejidad de las variables que intervienen en el rendimiento académico y en el cumplimiento de los objetivos académicos del estudiantado, tal como los factores sociales, institucionales e individuales, es necesario que la universidad implemente acciones que orienten a mejorar la calidad académica.

De acuerdo con lo planteado por Mercado et al. (2018) un factor clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad desde el énfasis en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje. De este modo, la principal función del docente es facilitar y guiar al estudiante para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina, lo cual requiere hacer uso de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que posibilite a los estudiantes tomar un rol principal en la construcción de su propio conocimiento utilizando estrategias que le permitan aprender a aprender. Estos mismos autores resaltan la necesidad de analizar y desarrollar estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como de diseñar e implementar programas para propiciar la motivación y la autorregulación de los estudiantes, incrementando así el control sobre lo que aprende y cómo lo aprende, además, acrecentar la calidad de su educación y el rendimiento académico. Por lo cual, se propone trabajar con aquellos factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales que intervienen en el desarrollo del estudiante a lo largo de su paso por la universidad.

### **1.4 Planteamiento del problema**

La motivación está ligada a la manera en que el estudiante traza sus metas académicas, organiza sus actividades y regula el esfuerzo que hace en torno a la conclusión de estas (Durán

et al., 2021). Las metas como pilar del proceso motivacional, definen los propósitos o fines que se desean alcanzar y que dan lugar a los motivos, los cuales mantienen la conducta hasta llegar a su realización (Rodríguez & Chávez, 2020).

Para Barca et al. (2012) una meta académica se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje, la cual se integra por creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto de aprendizaje. Estas metas determinan tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso.

Dentro de teorías explicativas de los factores personales relevantes al rendimiento académico el establecimiento de metas cumple con un papel central a la hora de guiar la motivación y acciones orientadas al cumplimiento de objetivos de los estudiantes. Esto aunado a la necesidad de propiciar en los estudiantes universitarios las habilidades que les permitan continuar aprendiendo y la capacidad de control en su contexto y en su vida (OCDE, 2018) propicia la labor de que el aprendiz universitario sea un agente con soberanía y autonomía en su comportamiento, es decir, capacidad de agencia.

Para Maytorena (2021) la agencia humana en escenarios educativos es el uso de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y son empleadas para la consecución de sus metas orientadas a la mejora de sus logros. La Agencia Humana en Escenarios Educativos proporciona las dimensiones cognitivas y metacognitivas que el estudiante emplea para tomar decisiones en función de sus metas académicas, es decir, aquellas habilidades personales y académicas que el estudiante posee y que le permiten cumplir sus objetivos, mientras que el establecimiento de metas alude a la parte motivacional necesaria para que los estudiantes regulen sus esfuerzos en torno a la consecución de dichos objetivos.

Si bien, el establecimiento de metas académicas y la agencia personal en el área educativa suponen un área de estudio que impacta el quehacer de los estudiantes, existe un vacío en la literatura científica acerca de cómo es que estos dos factores se relacionan. La presente investigación pretende identificar dichas relaciones, lo cual aportará información que podría aprovecharse para su aplicación futura en las aulas.

Siguiendo el orden de los hechos presentados, la pregunta que dirigirá la investigación será ¿Qué relación tiene el tipo de metas que los estudiantes se proponen con el nivel de agencia que poseen?

## **2. Agencia Humana en Contextos Educativos y Orientación a metas**

### **2.1 Agencia Humana En Contextos Educativos**

#### **2.1.1 Agencia Humana**

Si bien, el término de agencia ha sido conceptualizado desde diferentes directrices, como por ejemplo la agencia autónoma y la agencia mecánica, queda al descubierto que dichas conceptualizaciones refieren a una instrumentalización externa que rige las acciones que las personas llevan a cabo, en donde los eventos internos se consideran productos meramente externos. Desde este punto de vista, la influencia de los individuos en sus propias acciones no existe (Bandura, 1989). A diferencia de estas concepciones, Bandura, en su teoría cognitiva social, propone que la capacidad de control sobre los propios pensamientos, la motivación y la acción es una característica distintivamente humana. Las personas pueden efectuar cambios en ellos mismos y en las situaciones que los rodean a través de sus propios esfuerzos. Es por lo que la teoría social cognitiva se adscribe a una nueva conceptualización de agencia, desde un modelo emergente e interactivo.

Siguiendo esta línea, Bandura (1989) considera que el ejercicio de la agencia se da desde distintas direcciones. Entre los mecanismos de agencia personal, ninguno es más central que las creencias de las personas acerca de sus capacidades y el de ejercer control sobre los hechos que afectan sus vidas. Esto se conoce como creencias de autoeficacia, que funcionan como un conjunto de determinantes proximales de la motivación, el afecto y la acción. Estas creencias operan en la acción a través de procesos motivacionales que se ven reflejados en la manera que los individuos perseveran a la hora de enfrentarse a obstáculos, los procesos afectivos, tales como las reacciones emocionales que puedan alterar la naturaleza del pensamiento. Finalmente, los procesos cognitivos que toman distintas formas, tal como la previsión y el establecimiento de metas personales influenciadas por las creencias de las propias capacidades. Es importante recalcar que otra de las características humanas distintivas es justamente la capacidad de

previsión ya que los individuos no reaccionan simplemente a las influencias del ambiente, sino que anticipan las consecuencias de sus acciones y establecen metas para sí mismos, en donde se trazan planes de acción que les permitan llegar a resultados deseados.

Bandura (2001, 2018) menciona que la teoría social cognitiva adopta una perspectiva agentiva acerca del desarrollo humano. Ser un agente es influenciar intencionalmente la función de uno mismo y de las propias circunstancias de vida. Las personas que se organizan son proactivas, autorreguladas y autorreflexivas no son simples espectadoras de su comportamiento, sino contribuidores a las circunstancias de su vida y no solo producto de ellas.

Con relación a esto, se definen las cuatro propiedades fundamentales de la agencia humana de la siguiente manera. En primer lugar, se encuentra la intencionalidad, las personas forman intenciones que incluyen planes de acción y estrategias para realizarlos. Dicho esto, una gran parte de las actividades humanas implican a otros agentes participantes y de tal forma, el desempeño efectivo de un grupo es guiado por la intencionalidad colectiva. En segundo lugar, se encuentra la propiedad de previsión que se refiere a la extensión temporal de la agencia. Aquí se incluyen planes a futuro y metas que anticipen los probables resultados de las acciones proyectadas para motivar los esfuerzos. El futuro por sí mismo no puede ser causa del actual comportamiento porque no tiene existencia material, pero a través de la representación cognitiva, los futuros visualizados son trasladados al presente como guías y motivadores del comportamiento. La tercera propiedad agentica es la autorreactividad. Debido a que los agentes no se limitan a planear, sino también necesitan ser autorreguladores en cuanto a las acciones que tienen que ser llevadas a cabo en torno a un fin, estos procesos autorregulatorios conectan el pensamiento y la acción. Finalmente, la cuarta propiedad agentiva es la autorreflexión. Los individuos no solo son agentes de acción, sino que reflexionan acerca de su propio funcionamiento. La capacidad metacognitiva de reflexionar sobre uno mismo y la adecuación de los propios pensamientos y acciones es la propiedad humana central de la agencia.

En última instancia, la teoría social cognitiva distingue tres distintos modos de agencia (Bandura, 2006). En primer lugar, la agencia personal se ejercita de manera individual. Los individuos aportan su influencia sobre el propio comportamiento y el medio ambiente. Sin embargo, en muchas de las esferas de funcionamiento los individuos no tienen un control directo sobre las condiciones que afectan sus vidas. De esta manera, la agencia mediada y la agencia colectiva tienen un lugar dentro de estos modos; quienes tienen los recursos, el conocimiento y los medios para actuar de parte del individuo para alcanzar los resultados deseados.

La agencia humana, entonces, es definida como la capacidad de tomar acción a través de las habilidades auto perceptivas, la planificación, la construcción de una estructura sobre la cual se acciona y la evaluación de los resultados (Alfaiz et al., 2019). En el campo de la educación, la agencia humana contribuye a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de manera constructivista, intencional y proactiva, de esta manera, el estudiante no solo reacciona ante las actividades del aprendizaje, sino que participa como un actor autónomo de aprendizaje (Reeve & Tseng, 2011); este comportamiento está conformado por dimensiones cognitivas y de perspectiva agencial que mejora su comportamiento adaptativo, proactivo y con propósito en el logro de objetivos (Alfaiz et al., 2019).

### ***2.1.2 Agencia Humana en Escenarios Educativos***

La teoría de la agencia humana ha sido trasladada al campo de la educación por distintos autores quienes se centran en la importancia del desarrollo de competencias autorreguladoras en estudiantes de educación superior. Para Castañeda et al. (2016) “se entiende el sentido de agencia académica como un fenómeno complejo en el que confluyen múltiples componentes que se articulan a lo largo de la trayectoria de los episodios del aprendizaje académico” (p. 27). Esta perspectiva considera los distintos componentes relacionados al aprendizaje del estudiante y el logro de sus objetivos como una estructura, en lugar de eventos independientes. En este estado experiencial se utiliza la razón e intencionalidad para el cumplimiento de metas tanto sociales

como individuales y se compone de competencias para toda la vida, como las competencias cognitivas superficiales y profundas, las competencias autorregulatorias, al igual que las creencias atribucionales en donde se distingue la autoeficacia, control interno y autonomía. Finalmente, se suman las creencias motivacionales que se relacionan con el establecimiento de metas y las creencias epistemológicas acerca de la utilidad, estabilidad y fuente del conocimiento a ser aprendido.

Más adelante, se consideran dos aspectos en el estudio de la Agencia Académica, se integraron aspectos referentes a la personalidad con el fin de abordar la complejidad humana de una manera más flexible, rompiendo así perspectivas deterministas y tradicionalistas (Castañeda et al., 2016) Para esta tarea se seleccionaron componentes que tienen poder explicativo en la Agencia académica. En primera instancia se encuentra la volición, que involucra las acciones deliberadas que atienden decisiones personales en función de la consecución de determinados resultados. La volición implica habilidades de control y regulación de la acción, además, hace hincapié en las manifestaciones de la regularización de la acción por medio de las cuales los individuos pueden iniciar, mantener y lograr el éxito. En la misma línea, se integra la regulación emocional como una característica de personalidad relevante para el estudio de la Agencia Académica y se clasifican en torno a dos orientaciones: la orientación al cambio ante situaciones emocionalmente negativas y la orientación a la conservación ante situaciones emocionalmente negativas.

En cuanto a resultados empíricos acerca de la agencia humana con base a lo propuesto por Castañeda, se presentan los siguientes. Con el fin de diferenciar perfiles agentivos y no agentivos en estudiantes de psicología, se identificaron relaciones entre variables complejas, como aquellas cognitivas, autorregulatorias y de creencias, con la capacidad de agencia de los estudiantes. Para este fin adaptaron las escalas de Estrategias de Estudio y Autorregulación (Castañeda et al. 2010) y el Inventario de Epistemología Personal (Castañeda et al., 2010) a las

necesidades de la investigación. Dichos instrumentos fueron aplicados en 7 sedes de educación superior nacionales de manera presencial y virtual a 339 estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se diferenciaron los perfiles de estudiantes no agentivos, cuyas creencias epistemológicas son ingenuas que refieren a que el conocimiento que están por aprender no es valioso y depende de una fuente externa, además de considerar que ese conocimiento solo tiene importancia en el aquí y en el ahora. Estas creencias epistemológicas ingenuas demostraron obstaculizar las estrategias autorregulatorias y cognitivas. Por otra parte, los estudiantes con perfiles agentivos tienen una epistemología personal reflexiva que refiere a creencias de que el conocimiento es útil cuando es transferible y visualizan su utilidad en conocimientos para toda la vida en contraparte con los estudiantes que mostraron un perfil no agentivo, este tipo de creencias activan el uso de estrategias cognitivas superficiales y profundas, así como el uso de estrategias autorregulatorias (Castañeda et al., 2014). La principal aportación de dicho estudio se encuentra en que el sentido de agencia en los estudiantes se expresa en patrones claramente definidos, en ese sentido, los autores proponen que la promoción del sentido de la agencia debe realizarse tomando en cuenta la dinámica e interacción entre las variables del estudiante, en este caso, habilidades cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias, así como la epistemología personal.

En un estudio de González et al. (2018) se relacionan los componentes de la agencia académica, el sentido de aprendizaje y la regulación emocional de los estudiantes universitarios. Participaron 149 estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas. En el uso de estrategias de aprendizaje los estudiantes mostraron tener estrategias cognitivas y metacognitivas aceptables más no óptimas. Si bien no mostraron estar en riesgo académico, se demuestra la necesidad de reforzar estrategias y motivaciones. Con relación a las creencias epistemológicas de los estudiantes, respecto a la fuente de conocimiento se distinguen dos perfiles, ingenuo y reflexivo, se encontró que los estudiantes de la muestra fluctúan en un perfil que tiende a

creencias ingenuas. Finalmente, se distinguen los aspectos de volición relacionados a los hábitos de trabajo que permiten desarrollar estrategias de aprendizaje y la regulación emocional que es clave en la capacidad agentiva, los participantes mostraron un perfil de personalidad agentiva bajo. Los autores recalcan la importancia del estudio de la agencia académica como un campo emergente e innovador de la psicología de la educación que explora procesos complejos y multidimensionales de los fenómenos relacionados al aprendizaje.

Otra manera en que se ha integrado la agencia humana en el contexto académico es a través de la Agencia Humana en Escenarios Educativos. Este constructo fue desarrollado por Maytorena (2021) en donde se consideran los tres modos de agencia propuestos por Bandura (1999, 2001, 2006) agencia personal, agencia mediada y agencia colectiva con una orientación al contexto educativo. Con la participación de 224 estudiantes universitarios se probó el efecto de mediación entre los tres modos de agencia, con lo cual se comprueba la propuesta (Maytorena et al., 2020). Se destaca la importancia del estudio de la agencia humana en el proceso de adquisición de aprendizaje, ya que ser agente se caracteriza por la toma de decisiones, orientación a metas, autodeterminación y autorregulación (Maytorena, 2021).

Retomando los modos de agencia que componen este constructo, Maytorena (2021) define la agencia personal en situaciones escolares como “la capacidad cognitiva y metacognitiva que el estudiante emplea de forma independiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución” (p. 42). Este modo de agencia es caracterizado por cuatro elementos relacionados con la teoría de Bandura, los cuales son la intencionalidad, que se refiere a las intenciones que los estudiantes tienen respecto a sus planes académicos y las estrategias que utilizan para llevarlas a cabo; la previsión, en donde se formulan las metas escolares o académicas que anticipan probables resultados; la autorreactividad, definida como la capacidad del estudiante de construir formas de actuación orientadas al aprendizaje; finalmente la autorreflexión que se define como aquella capacidad

cognoscitiva para reflexionar acerca de la correspondencia entre pensamientos y acciones académicas. Para medir la agencia personal en escenarios educativos, se construyó una escala constituida por 68 reactivos, los cuales se encontraban distribuidos en las cuatro subescalas descritas.

Un estudio con 254 estudiantes de tres licenciaturas en una Universidad del noroeste de México elegidos a través de un muestreo probabilístico en el que se puso a prueba una escala de agencia personal derivada del modelo teórico propuesto por Maytorena (2017) arrojó un modelo tetrafactorial de agencia personal con lo cual se concluye que la escala puede ser empleada para el diagnóstico del nivel de agencia personal y para el fomento de la misma (Maytorena & González, 2020). En relación con la incidencia de la agencia personal sobre el rendimiento académico el estudio de Maytorena et al. (2023) encontró que la agencia en escenarios educativos explica el 18% de la varianza del rendimiento académico. En el estudio participaron 187 estudiantes colombianos de educación superior, la agencia personal tuvo un efecto directo y positivo sobre el rendimiento académico y a su vez la agencia personal recibe efectos de los otros dos modos de agencia probados por Maytorena (2021) como son el modo de agencia mediada y el modo de agencia colectiva.

## **2.2 Orientación a metas académicas**

### **2.2.1 Definiciones en Torno a la orientación a metas académicas**

El estudio de las metas personales cobra importancia al ser un marco de referencia que explica las orientaciones motivacionales y patrones de conducta en el espacio educativo. Si bien, el estudio de las metas ha sido abordado desde diferentes perspectivas a lo largo del tiempo, Valle et al. (2009) mencionan *que “todas ellas comparten la idea de que las personas establecen metas para sí mismas, de tal forma que estas representaciones cognitivas de los eventos futuros se convierten en potenciales motivadores de la conducta en cualquier contexto”* (p.1075). Las metas en el contexto académico se consideran un estilo motivacional adoptado por los

estudiantes ante sus actividades escolares; para Barca et al. (2012) estas se integran por creencias, habilidades, atribuciones, afectos que dirigen las intenciones de conducta y determinan la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y de estudio.

Con el paso del tiempo y desde diferentes ópticas las metas académicas han sido estudiadas y clasificadas de distintas maneras, es a finales de los ochenta que su estudio cobra relevancia en las investigaciones en educación. En un primer momento, se hizo una diferenciación bidimensional de los tipos de metas definidas como de aprendizaje o dominio y las de rendimiento u orientadas al yo. Nicholls (1984) habla acerca de la conducta de logros la cual es dirigida a desarrollar o demostrar alto nivel de habilidad en lugar de un bajo nivel de habilidad. Se diferencian dos maneras en las que el individuo define su habilidad como alta o baja; en primer lugar, el individuo puede definir su nivel de habilidad comparándolo con rendimiento o conocimiento anterior ante la misma tarea, en este sentido, un mayor dominio indicaría una mayor habilidad o competencia. En segundo lugar, la capacidad o habilidad del individuo puede juzgarse comparándose con la habilidad de otros, es decir, para demostrar una alta capacidad el individuo debe demostrar un rendimiento igual o mayor que los otros utilizando un mismo o menor esfuerzo.

Dweck (1986) también hace una diferencia entre las metas de rendimiento en donde los individuos buscan incrementar su competencia y las metas de aprendizaje donde los individuos buscan obtener juicios favorables acerca de su competencia o, por el contrario, evitar comentarios negativos. La autora relaciona dichas metas con patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos que afectan el aprendizaje; por una parte, los procesos motivacionales adaptativos promueven el establecimiento, mantenimiento y la realización de logros personales desafiantes. Por otra parte, los patrones desadaptativos están asociados con una falla en establecer metas valiosas, mantener un esfuerzo efectivo hacia los objetivos y para alcanzar metas. Según sus descubrimientos, los individuos con metas orientadas a la

competencia comúnmente escogen tareas fáciles sobre tareas difíciles, aun sacrificando oportunidades de aprender, si eso significa el éxito de la tarea. Este comportamiento se puede definir dentro de aquellos patrones motivacionales desadaptativos. Por otra parte, se encuentran los individuos con metas orientadas al aprendizaje que tienden a elegir tareas difíciles, aún si no consiguen alcanzar el éxito, con el fin de adquirir conocimientos y habilidades. Este tipo de patrón motivacional es adaptativo, según la autora.

Cerrando la clasificación de metas dicotómica, Hayamizu y Weiner (1991, en Barca-Lozano et al., 2012) hacen diferencia entre las metas de aprendizaje en donde los estudiantes se interesan en incrementar sus habilidades y conocimientos en contraposición de aquellas metas de rendimiento. En este modelo, se comienzan a dibujar las distintas tendencias con relación a las orientaciones de las metas. En las metas de rendimiento, los autores distinguen dos tipos, aquellas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de los pares, maestros o padres y aquellas orientadas al yo que se define como la tendencia del estudiante a aprender, obtener buenos resultados y avanzar en sus estudios.

Más adelante, las metas académicas tuvieron un enfoque tridimensional. En esta concepción, además de existir metas de aprendizaje y metas de rendimiento, se integran dos formas de regulación a las metas de rendimiento. Elliot y Church (1997) propusieron un modelo jerárquico de motivación de logro en donde se incluyen las metas de rendimiento reguladas por la evitación y la aproximación. El modelo fue puesto a prueba en un salón de clases de universidad, dichos enfoques fueron evaluados. Los resultados indicaron que las metas de dominio o aprendizaje estaban basadas en la motivación de logro y expectativas de alta competencia, las metas de rendimiento con orientación a la evitación estuvieron basadas en el miedo al fracaso y bajas expectativas de competencia y las metas de rendimiento con orientación a la aproximación se basaron en la motivación al logro, miedo al fracaso y en las altas expectativas de competencia. También se demostró que las metas de aprendizaje facilitaban la

motivación intrínseca mientras que las metas de rendimiento con orientación a la aproximación mejoraron el desempeño evaluado y las metas de rendimiento con orientación a la evitación se relacionaron negativamente con la motivación intrínseca y el desempeño evaluado.

Por su parte, dentro de este modelo tridimensional, Middleton y Midgley (1997) pusieron a prueba el modelo tricotómico con 703 alumnos de sexto grado. El análisis factorial llevado a cabo por los autores apoyó la diferenciación entre los tres tipos de meta, de aprendizaje, de rendimiento con orientación a la evitación y las de rendimiento con orientación a la aproximación. Las metas orientadas al aprendizaje predijeron eficacia académica, aprendizaje autorregulado y niveles más bajos de búsqueda de ayuda académica en el salón de clases. Las metas de desempeño con orientación a la evitación predijeron negativamente la eficacia académica y predijeron positivamente la búsqueda de ayuda en el aula. Las metas de desempeño con orientación a la aproximación no tuvieron valor predictivo significativo con ninguna de las variables de eficacia académica y búsqueda de ayuda.

En esta misma línea, Skaalvik (1997) trabajó con este modelo tridimensional diferenciando metas relacionadas a la tarea, o de aprendizaje y aquellas relacionadas con el ego, o de rendimiento. Dicho modelo fue puesto a prueba en un primer estudio con 253 estudiantes noruegos de sexto y octavo grado, y en un segundo estudio con 434 alumnos de sexto grado. En ambos estudios se probó la hipótesis de la diferenciación entre las metas relacionadas al ego con tendencia a la mejora y las metas tendencia al ego con orientación al fracaso, dichas orientaciones tuvieron correlación con distintas variables puestas a prueba en el estudio. Las metas relacionadas al ego con tendencia al fracaso estuvieron asociadas con altos niveles de ansiedad y negativamente asociada al logro y la autopercepción; en cambio, las metas orientadas al ego con tendencia a la mejora correlacionaron positivamente con el logro, autopercepción y motivación intrínseca.

La última clasificación de metas académicas son el modelo 2x2 en donde existe una ampliación del enfoque tridimensional ya que también se contemplan las tendencias de aproximación en las metas de aprendizaje (Valle et al., 2009). En este modelo se diferencian las metas por orientación, de aprendizaje o rendimiento, así como la dirección, aproximación o evitación. Bajo esta premisa, existen cuatro tipos de orientación a las metas: metas de aproximación al aprendizaje, metas de evitación del aprendizaje, metas de aproximación al desempeño y metas de evitación del desempeño. Para ejemplificar este modelo, Elliot y McGregor (2001) llevaron a cabo tres estudios con el fin de probar la validez del constructo de metas de aprendizaje con orientación a la evitación. Dichos estudios, llevados a cabo con estudiantes universitarios brindaron un soporte para esta nueva estructura en cuanto a la clasificación de las metas. La escala propuesta para las metas de aprendizaje con orientación a la evitación mostró una buena consistencia interna; en el estudio se demostró que este tipo de metas están cimentadas en el miedo al fracaso, baja autodeterminación, baja participación en el aula y pobre evaluación a las propias competencias.

En una línea similar, Pintrich (2000a; 2000b) en una revisión de la orientación a metas a lo largo del tiempo, propone un modelo 2X2 en donde también incluye dos tipos de orientación a metas y dos tipos de direcciones que se definen de la siguiente manera. En primer lugar, se encuentran las metas de aproximación al dominio en donde los individuos se concentran en dominar, aprender y comprender la tarea, se caracteriza por el uso de estándares para la superación personal, el progreso y la comprensión profunda de la tarea. En segundo lugar, define las metas de dominio con orientación a la evitación en donde los individuos se enfocan en tratar de no entender incorrectamente, en evitar no aprender o no dominar una tarea. Se caracteriza por el uso de estándares para no equivocarse y no hacer una tarea incorrectamente. En tercer lugar, se encuentran las metas de aproximación al rendimiento en donde los individuos se concentran en ser superiores, ser mejores que otros, ser los más listos o ser mejores en una

tarea que otros. Se caracterizan por el uso de estándares normativos tal como mejores o más altas calificaciones o tener el mejor desempeño de la clase. Finalmente, se encuentran las metas de evitación del desempeño, en donde los individuos evitan sentirse o mostrarse inferiores a otros, se caracterizan por el uso de estándares normativos tal como evitar sacar las peores calificaciones o evitar tener el peor desempeño de una clase.

Finalmente, a diferencia de los modelos dicotómicos o tricotómicos en los cuales las orientaciones a metas eran excluyentes unas de otras, distintos autores han propuesto el enfoque múltiple de metas. Barron y Harackiewicz (2001) sugieren cuatro efectos al combinarse distintos modos de orientación a metas; los efectos aditivos en donde distintos tipos de meta se combinan, pero cada cual tiene efectos beneficiosos para determinados resultados; los efectos interactivos se refieren a cuando el estudiante adopta dos distintos tipos de meta cuando resulta más adaptativo que adoptar una sola; los efectos especializados se dan cuando hay efectos únicos para cada tipo de meta a lo largo de múltiples resultados; los efectos selectivos se dan cuando las consecuencias de las metas coinciden, o no, con las metas del contexto. Por su parte, Suárez et al. (2001) destacan que la orientación a metas de aprendizaje y rendimiento de manera simultánea constituyen una mejor combinación a la hora de posibilitar al estudiante desarrollar un control directo y positivo en las estrategias autorreguladoras.

## ***2.2.2 Modelos de orientación a metas académicas en investigación de la educación superior***

A lo largo de su estudio, los componentes que conforman los distintos modelos de orientación a metas han variado según los autores. En un primer momento, se consideró una diferenciación binomial; las metas de aprendizaje o dominio, es decir, el nivel de rendimiento ante una tarea, y las metas de rendimiento u orientadas al yo que se definen por la capacidad del individuo para juzgar su propia capacidad en relación con la de otros. Dicho modelo fue utilizado ampliamente por Dweck (1986) y Hayamizu y Weiner (1991).

En segundo lugar, se encuentra el enfoque tridimensional en donde se integran dos formas de regulación a las metas de rendimiento: la evitación y la aproximación. Dicho modelo fue estudiado, entre otros autores, por Elliot y Church (1997), Middleton y Midgley (1997) y Skaalvik (1997) quienes desarrollaron escalas para poner a prueba en estudiantes de distintos grados educativos.

Finalmente, la clasificación de las metas 2x2 ampliaron el enfoque tridimensional, ya que las formas de regulación de evitación y aproximación fueron consideradas para la orientación a las metas de dominio o aprendizaje. Dichas metas han sido estudiadas por Valle et al. (2009), Elliot y McGregor (2001) y Pintrich (2000a; 2000b).

El estudio de la orientación a metas se ha extendido al ámbito de la educación superior y la psicología haciendo uso de los distintos modelos con relación a diversas variables de interés para estos ámbitos. Principalmente destacan aquellos estudios que relacionan la orientación a metas de los estudiantes con el desempeño escolar (Guzmán et al., 2016) y el rendimiento académico (Honorario et al., 2011; Suprayogi et al. 2019; Tapia, 2017).

En el estudio de Guzmán et al. (2016) se pretendía determinar la influencia de la orientación a metas en el desempeño escolar de estudiantes universitarios de una universidad en el noroeste de México. La muestra se conformó por 42 estudiantes activos que ingresaron a la universidad en 2012 de las carreras de Ingeniería Industrial y Sistemas (IIS) y de Químico Biólogo Clínico (QBC). Para este fin, se utilizó la escala de orientación a metas propuesta por Elliot y Church (1997) que consta de 16 afirmaciones que corresponden a tres enfoques de orientación a metas: metas de aprendizaje o dominio, metas de ejecución y metas de evitación de la ejecución. Con respecto a la variable de desempeño escolar se utilizó el promedio de calificaciones de cada estudiante desde su ingreso en el semestre 2012-2 al semestre 2014-1. Los resultados del análisis indicaron que el promedio de calificaciones se correlaciona positivamente con los tres tipos de orientación a metas, sin embargo, la relación fue más estrecha

para la orientación a metas de ejecución y dominio que para la de metas de evitación de la ejecución a manera general. Por otra parte, al segmentar a los estudiantes entre irregulares y regulares, los índices más altos de correlación entre metas de evitación de la ejecución y el promedio se daba en aquellos estudiantes irregulares en ambas carreras.

Siguiendo con los estudios de orientación a metas y rendimiento académico, Salmerón et al. (2011) realizaron una investigación donde correlacionaban las variables mencionadas y las estrategias de regulación donde participaron 234 estudiantes españoles de tercer curso matriculados en ingeniería, ciencias sociales y ciencias de la salud. Para medir el rendimiento académico se utilizó la nota media de los estudios universitarios, para la orientación a metas se utilizó la escala de metas de logro 2x2 de Elliot y McGregor (2001) de 12 ítems que incluye cuatro factores: metas de aproximación al rendimiento, aproximación a la maestría, aproximación por desempeño, evitación de la maestría y evitación del desempeño. El formato de respuesta es una escala Likert de respuestas que va del "1" totalmente en desacuerdo al "5" que significa totalmente de acuerdo. Finalmente, para la medición de las estrategias de regulación se utilizó la escala de regulación del aprendizaje de Vermunt (1998) que contiene un total de 28 ítems con tres factores: estrategias de autorregulación, estrategias de regulación externa y carencia de regulación. El formato de respuestas es una escala Likert del 1 al 5 en donde "1" significa totalmente en desacuerdo y el "5" totalmente de acuerdo. Los resultados de la investigación indicaron que solamente las metas de logro por aproximación y las estrategias de autorregulación se relacionaron con el rendimiento académico, además, los estudiantes pertenecientes a las ramas de ciencias y de la salud e ingenierías fueron los que obtuvieron puntajes más altos respecto a estas dos variables.

Por su parte, Tapia (2017) llevó a cabo un estudio con el objetivo de analizar la relación que existe entre las metas de logro, el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en donde participaron 244 estudiantes de tercer y cuarto año de estudios en una

universidad privada de Lima, Perú. Para dicho fin, se utilizó el cuestionario de orientación a metas revisado (AGQ-R) de Elliot y Murayama (2008), el inventario de estrategias de aprendizaje (MSLQ) de Pintrich, García y McKeachie (1991) y las notas del examen parcial, para medir el rendimiento académico. Se encontró que las metas de aproximación tanto al dominio como al rendimiento se relacionaron de manera positiva con las estrategias de aprendizaje superficiales y profundas, pero no tuvieron asociación significativa con el rendimiento académico; por otra parte, las metas de evitación del rendimiento se relacionaron significativa y positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje superficial y se asociaron negativamente con el rendimiento académico.

La orientación a metas con respecto al rendimiento académico también se estudió en Indonesia, Suprayogi et al. en 2019, llevaron a cabo una investigación acerca de la relación de la eficacia académica, la orientación a metas y el rendimiento académico con 199 estudiantes de primer y segundo año de universidad. Se utilizaron las escalas de patrones de aprendizaje adaptativo (PALS) de Midgley (2000) para medir la eficacia académica y la orientación a metas. Para medir el rendimiento académico se utilizó la calificación obtenida al final del semestre. El modelo de regresión indicó que la orientación a metas de maestría predecía el rendimiento académico.

Las metas académicas se han investigado también en relación con las expectativas de autoeficacia, Valle et al. (2015) llevaron a cabo un estudio de perfiles motivacionales en el cual combinaron expectativas de autoeficacia y metas académicas con una muestra de 1858 estudiantes universitarios recabada de cinco diferentes universidades españolas. Los autores emplearon el cuestionario de Metas académicas de Skaalvik (1997) para medir Metas de aprendizaje y Metas de aproximación al rendimiento, hicieron uso también de cuatro escalas del MSLQ de Pintrich et al. (1991) para medir las variables cognitivo-motivacionales y emocionales como valor de la tarea, autoeficacia para el aprendizaje, creencias de control de aprendizaje y

ansiedad ante los exámenes. Se encontraron seis perfiles motivacionales mediante el análisis de conglomerados. Se realizó un análisis multivariante de varianza (MANOVA) con el fin de comprobar si estadísticamente existieron diferencias intergrupo en cuanto a las variables motivacionales de metas de aprendizaje, aproximación al rendimiento y expectativas de autoeficacia, encontrándose diferencias significativas.

En la misma línea, González Cabanach et al. (2017) condujeron una investigación en donde se buscaba conocer los efectos de la orientación a metas en la percepción de estresores académicos. En dicho estudio, participaron 468 estudiantes de nivel universitario en España. Se utilizó la Escala de Respuesta (RCEA) del Cuestionario de Estrés Académico (González Cabanach et al., 2008) y la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997). En el análisis de conglomerados se identificaron cuatro perfiles distintos de estudiantes con metas académicas, encontrándose que el grupo que recibe más estresores académicos fue aquel caracterizado por la evitación del rendimiento.

Un estudio más en el que se empleó el cuestionario de Metas académicas de Skaalvik es que realizaron Rodríguez et al. (2018) con el propósito de identificar el papel de la orientación a metas y las percepciones de control en el bienestar emocional de los estudiantes universitarios. Participaron 982 estudiantes universitarios españoles de seis diferentes programas. En este caso, se utilizaron dos escalas del Cuestionario de Metas académicas; la escala de aproximación al rendimiento y la escala de metas de evitación del rendimiento. Para medir la ansiedad estado negativa, fracaso controlable y fracaso no controlable se utilizó la adaptación española del STAI de Spielberg et al. (1970); para medir la autoeficacia y las expectativas del éxito se utilizaron las escalas del MSQLE de Pintrich et al. (1991). El modelo de ecuaciones estructurales resultante predice la incidencia de la orientación a meta de rendimiento y las percepciones de control sobre la ansiedad. Se demostró que el bienestar emocional dependía positivamente de la controlabilidad del fracaso, las expectativas de éxito y la percepción de autoeficacia.

Otro grupo de estudios se basan en el modelo 3 x 2 de metas de logro propuesto por Elliot et al. (2011) como fue el estudio de Alonso (2013) quienes se dieron a la tarea de adaptar y evaluar las propiedades psicométricas del cuestionario de Elliot et al. (2011) con una muestra de estudiantes universitarios de Córdoba con resultados positivos y satisfactorios.

El cuestionario de metas 3x2 de Elliot et al. (2011) ha sido utilizado en el contexto de la educación física (Méndez-Giménez et al. 2014; Méndez-Giménez et al. 2017). Un estudio con este modelo de metas en el contexto académico es el de Méndez et al. (2017) con estudiantes de secundaria con el propósito de analizar los patrones predictivos de las metas de logro sobre la motivación autodeterminada y la satisfacción con la vida. Se contó con la participación de 2630 estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Se llevaron a cabo análisis estructurales donde los datos revelan que las medidas de las seis metas de logro son confiables y que el modelo 3x2 tiene un mejor ajuste estadístico que los otros modelos sobre la orientación a metas por lo que se confirma el modelo de metas de logro 3x2 en la adolescencia.

Con los estudios hasta aquí expuestos es posible proponer una posible relación entre la Orientación a metas y la Agencia personal.

## **2.4 Objetivos**

**Objetivo general:** Probar un modelo de relaciones entre la Agencia personal y el Establecimiento de metas académicas en estudiantes de Psicología.

### **Objetivos específicos:**

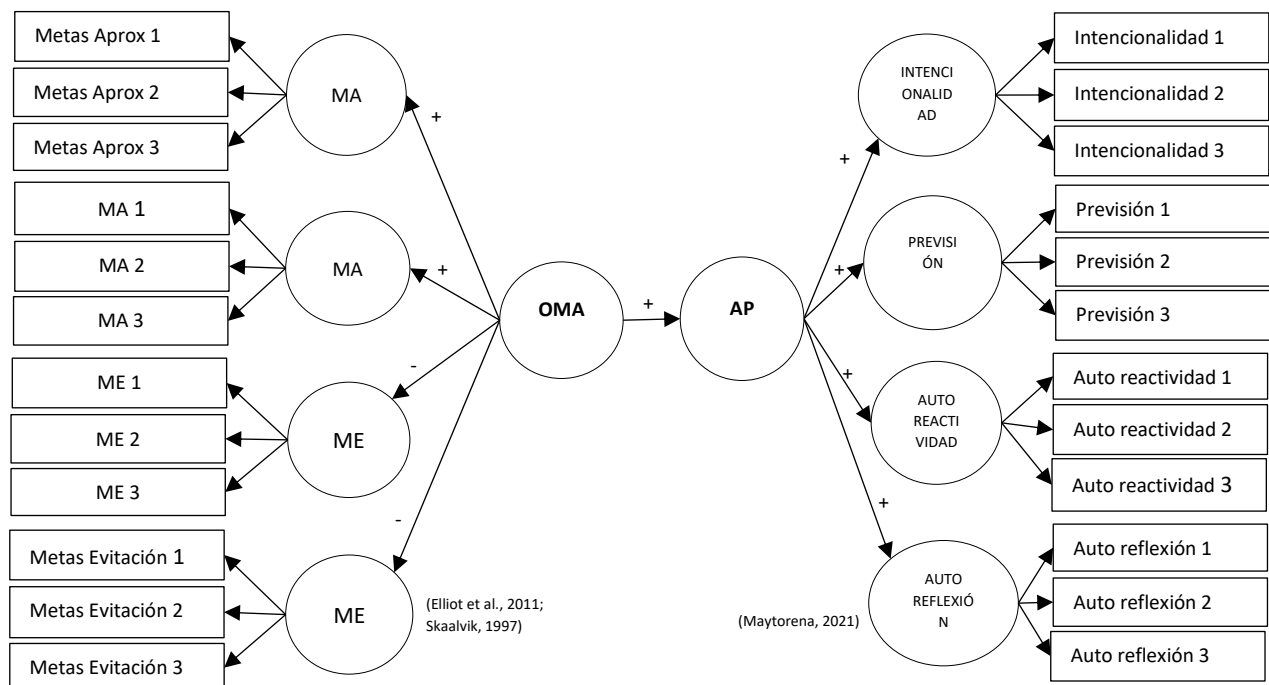
- 1) Probar la validez de constructo convergente del Cuestionario de Metas académicas de Skaalvik (1997) en una muestra de estudiantes de Psicología.
- 2) Probar la validez de constructo convergente del Cuestionario de Metas de logro 3x2 de Elliot et al. (2011) en una muestra de estudiantes de Psicología.
- 3) Identificar el perfil de agencia personal en una muestra de estudiantes de Psicología.
- 4) Identificar la orientación a metas que posee una muestra de estudiantes de Psicología.

5) Indagar la relación entre la Agencia personal en escenarios educativos y el establecimiento de Metas académicas en estudiantes de Psicología.

Para poner a prueba el modelo de Agencia personal y Establecimiento de metas se hipotetiza que el factor Orientación a metas (factor de segundo orden integrado por los factores de primer orden metas de aproximación y metas de evitación) en alguna de las dos posturas teóricas elegidas para medirlo, sea Elliot et al. (2011) o Skaalvik (1997) tiene un efecto directo y positivo con la variable Agencia personal (factor de segundo orden integrado por los factores Intencionalidad, Previsión, Auto reactividad y Auto reflexión). En la Figura 1 se puede observar el modelo teórico de agencia personal y establecimiento de metas.

**Figura 1**

*Modelo teórico de relaciones entre Metas Académicas (Elliot et al, 2011; Skaalvik, 1997) y Agencia personal en escenarios educativos (Maytorena et al., 2020) a poner a prueba con estudiantes universitarios.*



### **3. Método**

#### **3.1.1 Tipo de estudio**

Se llevó a cabo una investigación de modalidad cuantitativa no experimental, explicativa y transversal (McMillan & Schumacher, 2005).

#### **3.1.2 Tipo de muestreo**

Se utilizó el muestro por conveniencia, teniendo en cuenta la disponibilidad y accesibilidad de los docentes para permitir al investigador llevar a cabo el estudio en su horario de clase.

#### **3.1.3 Criterios de inclusión**

Estudiantes de segundo y cuarto semestre de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora, unidad regional centro, sede Hermosillo.

#### **3.1.4 Criterios de exclusión**

Estudiantes de psicología que cursen semestres distintos al segundo y cuarto.

#### **3.1.5 Participantes**

La muestra constó de 170 estudiantes de la licenciatura en psicología, 63.5% de cuarto semestre. De ellos, 82.9% mujeres con una media de edad de 20.02 años (DE = 2.68 años).

#### **3.1.6 Instrumentos**

Se utilizó la Escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares (Maytorena y González, 2020) que mide el modo de Agencia personal entendida como la capacidad cognoscitiva y meta-cognoscitiva que el estudiante emplea de forma Inter independiente para tomar decisiones en función de sus metas académicas y emprender las acciones necesarias para su consecución. Son 16 reactivos distribuidos en cuatro subescalas o dimensiones, cada una con cuatro reactivos o ítems en escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. La dimensión Auto reactividad mide la capacidad para diseñar formas de actuación para aprender de manera motivada y regulada, ejemplo: "Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las

instrucciones de lo que tengo que hacer”. Auto reflexión mide la capacidad metacognoscitiva del estudiante para reflexionar acerca de las actividades académicas, por ejemplo: “Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender”.

La subescala de Previsión se orienta a la identificación de las metas escolares y orientación hacia su consecución por lo que a cada ítem se le antecede la frase *“Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...”* seguida del reactivo el cual señala acciones como: “Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes”. Estas tres subescalas se miden en escala tipo Likert de frecuencia donde nunca = 1 y siempre = 4. Por último, la subescala Intencionalidad incluye reactivos que miden las intenciones de llevar a cabo los planes académicos de los estudiantes y las estrategias para llevarlos a cabo por lo cual las instrucciones para los reactivos de esta subescala son: “señala a continuación si las siguientes actividades han sido realizadas por ti, o bien si existe la posibilidad de que las realices en el futuro” con reactivos como “Separar mis notas de clase para cada una de las asignaturas que curso”. Las opciones de respuesta van de “No lo he hecho ni lo haría” = 1 a “Lo he hecho y lo seguiré haciendo” = 4.

Asimismo, se emplearon dos instrumentos para medir la orientación a metas. El cuestionario de Metas Académicas de Skaalvik (1997) cuenta con cuatro dimensiones y 21 reactivos: a) Metas de aprendizaje que posee seis ítems; c) Metas de evitación del trabajo académico (cinco ítems); b) Metas de aproximación al rendimiento incluye cinco reactivos; y d) Metas de evitación del rendimiento con seis reactivos. Todos son escala tipo Likert de frecuencia con cinco opciones de respuesta que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Por otra parte, el cuestionario de Metas 3x2 de Elliot et al. (2011) cuenta con seis dimensiones cada una con tres ítems en escala tipo Likert de acuerdo-desacuerdo con cinco anclajes que van de 1 *“totalmente en desacuerdo”* a 5 *“totalmente de acuerdo”*. Las dimensiones son Metas de aproximación a la tarea, Metas de evitación de la tarea, Metas de aproximación al

self, Metas de evitación del self, Metas de aproximación a otros y Metas de evitación a otros. Son un total de 18 reactivos.

### ***3.1.7 Procedimiento***

Se contactó a los profesores de los seis grupos de práctica supervisada II de la licenciatura en psicología con el fin de hacer un censo en los estudiantes que cursaban la materia; se obtuvo autorización para realizar el levantamiento de datos en tres de ellos, dos en forma presencial durante la hora de clase y uno más en línea en un formato de Google. Se amplió la muestra a estudiantes de segundo semestre para obtener un mayor número de participantes con características relevantes para el fin de este estudio. La respuesta de los tres cuestionarios fue posterior a la firma de un consentimiento informado en el cual, atendiendo al código de ética del psicólogo, se incluyen los objetivos del estudio y se garantiza la confidencialidad de las respuestas de los estudiantes que hicieron parte de la muestra de estudio.

### ***3.1.8 Análisis de datos***

Se creó una base de datos utilizando el Statistical Package for Social Sciences (SPSS v. 25). Se llevó a cabo un análisis descriptivo de variables como edad, sexo y semestre. Para la prueba de confiabilidad se utilizó el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. También se estimaron correlaciones entre las variables de Agencia personal y establecimiento de metas.

## 4. Resultados

### 4.1 Análisis de consistencia interna

Se estimó la confiabilidad de cada uno de los instrumentos de medición empleados. El análisis de consistencia interna de la escala de Agencia personal y estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla 1. El alfa de Cronbach para la subescala Auto reactividad es la más baja con una puntuación de .67 y una media de 3.24 y, el índice de consistencia interna más alto fue para Previsión con un índice de .81 y una media igual a 3.14. Auto reflexión es la subescala con la menor puntuación mínima (2.80) y máxima (3.19) lo que indica que los estudiantes realizan poco las acciones medidas por la subescala.

**Tabla 1**

*Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de la escala de Agencia Personal en Situaciones Escolares (Maytorena y González, 2020)*

Escala/reactivo	N	Ítems	Min	Máx	$\bar{X}$	DE	$\alpha$
<i>Auto reactividad</i>	170	4	3.11	3.47	3.24		.67
Para realizar mis tareas académicas me aseguro tener claras...					3.47	0.53	
Estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas...					3.11	0.56	
Las actividades escolares que realizo contribuyen a mi...					3.23	0.59	
Sé que hago lo que necesito en la escuela para prepararme...					3.17	0.64	
<i>Auto reflexión</i>		4	2.80	3.19	3.02		.79
Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis...					2.77	.81	
Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos...					3.19	.79	
Busco las estrategias más adecuadas para estudiar para los...					3.05	.85	
Cuando estoy estudiando para un examen, me evalúo...					3.05	.79	
<i>Previsión</i>	170	4	2.92	3.47	3.14		.81
Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados...					2.92	.82	
Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas...					3.48	.63	
Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos...					2.99	.79	
Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda...					3.19	.72	
<i>Intencionalidad</i>	170	4	3.17	3.41	3.26		.75
Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con...					3.21	.72	
Mantener la secuencia de los materiales de clase para...					3.17	.74	
Organizar el contenido de lo que debo estudiar antes...					3.41	.71	
Organizar los materiales de aprendizaje según las materias...					3.28	.74	

En cuanto al Cuestionario de Metas Académicas de Skaalvik (1997) en la Tabla 2 se presenta el resultado del análisis de consistencia interna y datos descriptivos. Se estimó el índice

de consistencia interna de los tres factores derivados del AFC realizado en el estudio piloto, para Metas de Aproximación al Rendimiento, se obtuvo un alfa de Cronbach de .73 y una media igual a 3.02; para Metas de Aproximación al Aprendizaje el coeficiente alfa de Cronbach fue de .63 con una media de 4.52 y para Metas de Evitación del Rendimiento, la puntuación fue la mayor de la escala con una puntuación alfa de .93 y una media de 3.32.

**Tabla 2**

*Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos de las escalas que componen el Cuestionario de Metas Académicas (Skaalvik, 1997)*

Escala/reactivo	N	Reactivos	Min.	Máx.	Media	DE	$\alpha$
<i>Metas de Aproximación al Rendimiento</i>	170	3	2.63	3.27	3.02		.73
En esta carrera, siempre intento hacerlo mejor...					3.27	0.97	
Tener éxito en estudios es hacer tareas mejor...					2.64	1.10	
Intento conseguir notas más altas que otros...					3.18	1.21	
<i>Metas de Aproximación al Aprendizaje</i>	170	4	4.18	4.80	4.52		.63
Es importante aprender cosas nuevas en clase					4.79	0.48	
Lo que aprendo me hace querer aprender más					4.18	.74	
Es importante para mí aprender a resolver los...					4.32	.73	
En clase me gusta aprender cosas interesantes					4.80	.46	
<i>Metas de Evitación del Rendimiento</i>	170	4	3.02	3.58	3.32		.93
Cuando respondo preguntas en clase...					3.59	1.23	
Cuando hago exposiciones o participo clase...					3.48	1.38	
Cuando respondo incorrectamente lo que más...					3.02	1.35	
En clase me preocupa me pongan en ridículo					3.19	1.42	

Con relación al cuestionario de Metas de Logro de Elliot et al., el resultado del análisis de consistencia interna y los estadísticos descriptivos se presenta en la Tabla 5, se consideraron cinco de los seis factores que lo integran considerando el resultado del AFC del estudio piloto, el análisis de consistencia interna y variables descriptivas resultantes indican que la subescala de Metas de Aproximación a Otros es la dimensión con el índice de consistencia interna más alto ( $\alpha = .88$ ) con una media de 3.03, seguida de la subescala Metas de Aproximación al Self cuyo índice de consistencia interna fue de .81 con una media igual a 4.49.

Las subescalas de Metas de Evitación fueron las que presentaron puntuaciones menores de alfa de Cronbach, pero sí fueron aceptables; Metas de Evitación de la Tarea fue la del alfa de

Cronbach más baja, fue de .70 con una media de 4.24; mientras para Metas de Evitación de Otros el índice de consistencia interna fue igual a .79 con una media de 3.68 (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Análisis de consistencia interna y estadísticos descriptivos del Cuestionario de Metas de logro 3x2 (Elliot et al.,2011)*

Escala/reactivo	N	Reactivos	Min.	Máx.	Media	DE	$\alpha$
<i>Metas de Aproximación a la tarea</i>	170	3	4.30	4.49	4.38		.80
Entender la mayor cantidad de preguntas en exámenes...					4.30	0.79	
Saber mayor cantidad de correctas en exámenes...					4.36	0.90	
Responder correctamente mayor cantidad de preguntas...					4.49	0.85	
<i>Metas de Evitación de la Tarea</i>	170	3	4.17	4.36	4.24		.70
Evitar responder mal a muchas preguntas en exámenes...					4.19	.87	
Evitar entender mal muchas preguntas en exámenes...					4.36	.86	
Evitar no entender muchas preguntas en exámenes...					4.18	1.05	
<i>Metas de aproximación al Self</i>	170	3	4.43	4.55	4.49		.82
Desempeñarme mejor en los exámenes que en el pasado...					4.48	.83	
Que me vaya mejor en exámenes que en el pasado...					4.55	.74	
Que me vaya mejor en los exámenes de lo que sueleirme.					4.44	.78	
<i>Metas de Evitación del Self</i>	170	3	3.84	4.31	4.15		.74
Evitar que me vaya peor en comparación con nivel típico...					4.31	.89	
Evitar un mal desempeño en exámenes en comparación...					4.31	.97	
Evitar me vaya peor en exámenes en comparación con...					3.84	1.24	
<i>Metas de Evitación a Otros</i>	170	3	3.58	3.74	3.68		.79
Evitar que me vaya peor en comparación a otros...					3.58	1.32	
Evitar rendimiento bajo en comparación con el de otros...					3.72	1.29	
Evitar desempeño bajo en comparación con el de otros...					3.74	1.27	

#### 4.2.2 Modelos estructurales de metas académicas y agencia personal

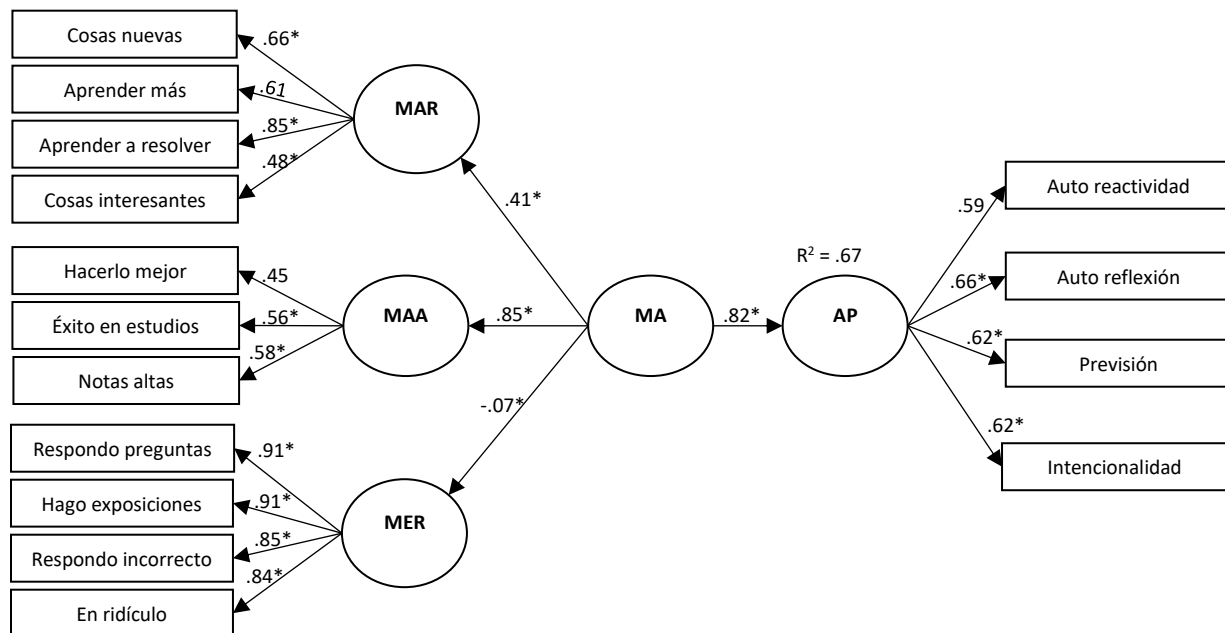
La Figura 2 representa el resultado de la relación entre las metas académicas según la propuesta de Skaalvik (1997) y el modo de Agencia personal (Maytorena et al., 2020 y Maytorena, 2021) donde se puede comprobar una relación directa y positiva entre ambas variables con una muestra de 170 estudiantes de Psicología. El factor Metas académicas (MA) es un factor de segundo orden que se integra por las variables Latentes de primer orden Metas de Aproximación al Rendimiento (MAR), Metas de Aproximación al Aprendizaje (MAA) y Metas de Evitación al Rendimiento (MER) cada uno con sus correspondientes indicadores cuyos pesos factoriales oscilan entre .48 y .85 para el factor Metas de Aproximación al Rendimiento mientras el factor Metas de Aproximación al Aprendizaje posee pesos factoriales de entre .45 y .58. Los indicadores del factor Metas de Evitación al Rendimiento cuentan con valores de .84 a .91; estos valores

señalan validez de constructo convergente y posibilita la conformación del factor de segundo orden Metas Académicas.

En este modelo estructural de relaciones entre variables se encontró que las metas académicas explican el modo de agencia personal en un 67% con un peso estructural de .82; tomando en cuenta los valores de bondad de ajuste estadístico (índices de bondad de ajuste superiores a .90 y RMSEA menor a .08) y práctico (probabilidad asociada a la  $\chi^2$  superior a .05), se puede inferir que este modelo, sin ser el óptimo, posee poder de explicación. El factor Agencia personal se conformó por los índices de las variables que lo componen Auto Reactividad, Auto Reflexión, Intencionalidad y Previsión debido a que el instrumento de medición para estas variables fue validado en población estudiantil de la misma institución de educación superior (ver Figura 2).

**Figura 2**

*Modelo estructural de Metas Académicas y Agencia personal.  $\chi^2 = 99.67$  (85 gl),  $p = .13$ ; IBBAN=.90; IBBANN=.98; IAC=.98; RMSEA = 0.032 (.000, .055), N = 170 estudiantes de Psicología*



Nota. MAA = Metas de Aproximación al Aprendizaje; MAR = Metas de Aproximación al Rendimiento; MER = Metas de Evitación al Rendimiento; MA = Metas Académicas; AP = Agencia Personal

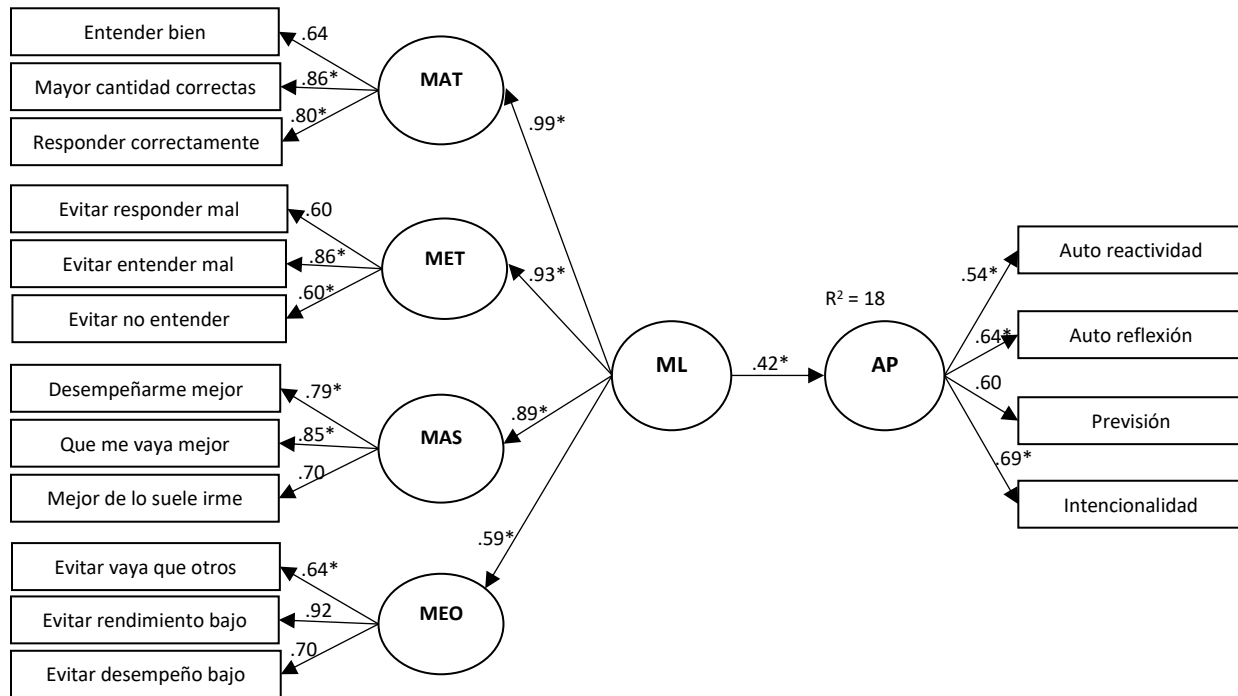
La Figura 3 presenta el resultado de la relación entre las metas académicas según la propuesta de Elliot et al. (2011) y el modo de Agencia personal (Maytorena et al., 2020 y Maytorena, 2021) donde se puede comprobar una relación moderada entre ambas variables con una muestra de 170 estudiantes de Psicología. El factor Metas de Logro (ML) es un factor de segundo orden que se integra por las variables Latentes de primer orden Metas de Aproximación a la Tarea (MAT), Metas de evitación de la tarea (MET), Metas de Aproximación al Self (MAS) y Metas de evitación a otros (MEO).

Estos factores de segundo orden cuentan con indicadores con pesos factoriales que oscilan entre .64 y .86 para las Metas de Aproximación a la Tarea, .60 y .86 para las Metas de Evitación de la tarea, .70 y .85 para las Metas de Aproximación al Self y .64 a .92 para las Metas de Evitación de Otros; dichos valores señalan validez de constructo y posibilita la conformación de segundo orden de Metas de Logro.

En este modelo estructural de relaciones entre variables se encontró que las metas de logro explican el modo de agencia personal en un 18% con un peso estructural de .42; tomando en cuenta los valores de bondad de ajuste estadístico (índices de bondad de ajuste superiores a .90 y RMSEA menor a .08) y práctico (probabilidad asociada a la  $X^2$  superior a .05), se infiere que el modelo tiene poder explicativo (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Modelo estructural de Metas de Logro y Agencia personal.  $\chi^2 = 154.04$  (99 gl),  $p = .0003$ ; IBBAN=.88; IBBANN=.94; IAC=.95; RMSEA = 0.057 (.039, .074), N = 170 estudiantes de Psicología*



Nota. MAT = Metas de Aproximación a la Tarea; MET = Metas de Evitación a la Tarea; MAS = Metas de Aproximación al Self; MEO = Metas de Evitación a Otros; AP = Agencia Personal

## 5. Discusión

El objetivo general del presente estudio fue el de probar un modelo de relaciones entre agencia personal y el establecimiento de metas en estudiantes de psicología. Los resultados obtenidos del Análisis factorial Confirmatorio indican que el modelo de metas de aprendizaje de Skaalvik (1997) tiene un mejor ajuste al explicar la agencia personal, explicándola con un peso estructural de .82, con un poder explicativo del 67% a diferencia del modelo de Metas de Logro de Elliot et al. que posee un poder explicativo del 18% con un peso estructural de .42 indicando una relación moderada.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se buscó explicar la validez de constructo convergente para el cuestionario de metas académicas de Skaalvik (1997) en la muestra de estudiantes de psicología. En el estudio piloto, se realizó un análisis factorial confirmatorio en donde se conformaron tres de los cuatro factores estimados, eliminándose el factor de Metas de Evitación del trabajo académico. Los pesos factoriales de las variables manifiestas de cada factor de primer orden indicaron validez de constructo convergente. En el estudio final, en donde solo se tomaron en cuenta los factores de Metas de Aproximación al Rendimiento, Metas de Aproximación al Aprendizaje y Metas de Evitación del Rendimiento teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto, los valores obtenidos indicaron validez de constructo convergente, lo cual posibilitó la conformación del factor de segundo orden Metas académicas.

En segundo lugar, el objetivo específico era probar la validez de constructo convergente del Cuestionario de Metas de logro 3x2 de Elliot et al. (2011) en una muestra de estudiantes de Psicología. En este caso, en el estudio piloto se consideraron los seis factores que indica la literatura, sin embargo, los indicadores de Metas de Aproximación a Otros y Metas de Evitación del self obtuvieron un peso factorial no significativo, por lo cual dichos factores fueron eliminados en la prueba final; En ésta prueba se tomaron en cuenta las variables latentes de primer orden Metas de Aproximación a la Tarea, Metas de Evitación de la Tarea, Metas de Aproximación a la Tarea y Metas de Evitación a Otros. Los pesos factoriales indicaron validez de constructo convergente, por lo cual fue posible conformar el factor de segundo orden Metas de Logro.

El tercer objetivo fue identificar el perfil de agencia personal en una muestra de estudiantes de Psicología. Teniendo en cuenta las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas por los estudiantes en este cuestionario, se puede afirmar que la autorreflexión que se define como aquella capacidad cognoscitiva para reflexionar acerca de la correspondencia entre

pensamientos y acciones académicas es utilizada en menor medida por los estudiantes. La autorreactividad definida como la capacidad del estudiante de construir formas de actuación orientadas al aprendizaje reporta ser más utilizada en este grupo de estudiantes.

El cuarto objetivo fue identificar las orientaciones a metas que poseían una muestra de estudiantes de Psicología. Los resultados de mínimos y máximos en la escala de Metas académicas de Skaalvik indica que los estudiantes se orientan a metas de aproximación al aprendizaje, lo cual es consistente a lo encontrado en el análisis del cuestionario de Metas de Logro 3x2 de Elliot et al. (2011) en donde las metas de aproximación a la tarea fueron el segundo tipo de orientación escogido por los estudiantes, mientras que en el primer lugar se encontraron las metas de aproximación al self. Las metas de aproximación al self no se presentan en el primer cuestionario, lo cual indica que las nuevas orientaciones que se presentan en el cuestionario 3x2 abren la posibilidad de que distintas variables que no habían sido tomadas en cuenta en el estudio de la orientación a metas académicas sean de relevancia en futuros estudios.

Si bien la relación entre el modelo de Agencia Personal (Maytorena, 2017) y las Metas Académicas en estudiantes de psicología ha sido probada de manera más clara y directa cuando se ha utilizado el modelo de Skaalvik (1997), es de importancia retomar el estudio en distintas poblaciones para poder hacer un contraste de resultados.

Teniendo en cuenta los cambios estructurales de los modelos de Skaalvik (1997) y Elliot et al. (2011) en la prueba piloto, se recomienda ampliar la muestra en futuras ocasiones para mejorar la precisión de las estimaciones, así como aumentar la potencia estadística del modelo y aumentar la confianza de los resultados.

En cuanto al traslado de los resultados de la presente investigación a la vida académica de los estudiantes, se propone poner su alcance recursos que les permitan desarrollar habilidades de planeación de objetivos en donde se realce la importancia de establecer metas

claras y específicas, así como orientación y estrategias acerca de cómo incrementar su capacidad agentiva; esto puede ser llevado a cabo por medio de talleres y programas, así como introduciendo dichas prácticas a los programas preexistentes de mentoría académica.

Por otra parte, la cultura digital actual permite que estos factores puedan promoverse por parte de la Universidad a través del desarrollo de aplicaciones o plataformas para la población objetivo. Asimismo, se recomienda la distribución de recursos educativos como guías o vídeos de fácil acceso para los estudiantes.

Finalmente, la labor principal se encuentra dentro del aula de clases, en donde la integración curricular de proyectos basados en metas y evaluaciones periódicas de los estudiantes facilite la auto reflexión acerca de su progreso, así como el ajuste de aquellas acciones orientadas al cumplimiento de sus objetivos.

## Referencias

- Aldana, K., Pérez de Roberti, R., & Rodríguez Miranda, A. (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Revista Compendium*, 13(24), 5-21.
- Alfaiz, Nur, H., Hambali, I., & Radjah, C. L. (2019). Human Agency as a Self-Cognition of Human Autonomous Learning: A Synthesized Practical of Agentic Approach. *Journal of Social Studies Education Research*, 371-391.
- Amaya, R., & Rafael, A. (2019). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico universitario: Una mirada desde los estudiantes de tecnológicos públicos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 938-953.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (2022). *Anuario Estadístico de la población en educación superior*.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 4(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annu. Rev. Psych.*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-182.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: pathways and reflection. *Association for psychological science*, 13(2), 130-136.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848-859.
- Barceló Martínez, E., Lewis Harb, S., & Moreno Torres, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 109-138.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Castañeda, S., Peñalosa, E., & Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. Universidad Autónoma de México.

- Castañeda Figueiras, S., Peñalosa Castro, E., Ramírez Hernández, L., Pérez Cabrera, I., Peña Durán, R., Pineda, M. L., . . . Salgado Vera, A. (2016). Capítulo 1. Sobre Agencia Académica. En *Fenomenología de la Agencia Académica* (págs. 25-42). UNAM.
- Chong González, E. G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(1), 91-108. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6022748>
- Colonio, L. A. (2017). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*(22), 110-135. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008>
- Durán Chinchilla, C. M., Casadiegos Santana, M. H., & Carrascal Vergel, A. M. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 443-454.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychological Association*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-503. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Estrada, A. (2018). stilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&nrm=iso). ISSN 1665-2673
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, D. (2013). *Estrategia Didáctica para mejorar el Rendimiento Académico de los estudiantes en la Asignatura Cálculo I de la Facultad Experimental de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo*.
- González Cabanach, R., Franco Taboada, V., Souto-Gestal, A., & González Doniz, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación*, 15(2), 109-121. <https://revistas.uvigo.es/index.php/REINED>.

- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Perez, J. C., & González Pineda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González Lomelí, D., Ocaña, D., & González, M. (2018). Componentes de Agencia Académica y Su Sentido en el Aprendizaje y la Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios. CIMIE18.
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (s.f.). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(2). doi:<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909>
- Guzmán Hernández, J. R., Riojas Duarte, L. E., & Vázquez Quiroga, J. (2016). La orientación a metas y desempeño escolar en estudiantes universitarios. *INVURNUS*, 11(1), 19-26. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/301677856\\_La\\_orientacion\\_a\\_metas\\_y\\_desempeno\\_escolar\\_en\\_estudiantes\\_universitarios\\_del\\_noroeste\\_de\\_Mexico](https://www.researchgate.net/publication/301677856_La_orientacion_a_metas_y_desempeno_escolar_en_estudiantes_universitarios_del_noroeste_de_Mexico)
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 15-20.
- Libao, N., Tamangan, E., Pattalitan, A., Dupa, M., & Bautista, R. (2016). Science Learning Motivation as Correlate of Students' Academic Performances. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 209-218. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135400>
- Libao, N., Sagun, J., Tamagan, E., Pattalitan, A., Dupa, M., & Bautista, R. (2016). Science learning motivation as correlate of students' academic performances. *Journal of Techonology and Science Education*, 6(3), 209-2019. doi:<http://dx.doi.org/10.3926/jotse.231>
- Martínez Rizo, F. (2001). LA EDUCACIÓN, LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA PSICOLOGÍA.
- Maytorena Noriega, M. (2017). *Una aproximación interdisciplinar a la Agencia Humana en Escenarios Educativos*. Universidad de Sonora.
- Maytorena Noriega, M. A. (2021). *Agencia humana en el contexto educativo universitario: constructos y medición*. McGraw-Hill.
- Maytorena Noriega, M. d., González Lomelí, D., & Corral Verdugo, V. (2019). Efecto de Mediación de la Agencia Humana en escenarios educativos. *Acta de Investigación Psicológica*, 43-55.
- Maytorena Noriega, M., & González Lomelí, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex*, 10(1), 39-60. doi:<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Capítulo 1. Introducción al campo de la investigación educativa. En *Investigación educativa* (págs. 3-37). Madrid: Pearson Educación.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2014). Examinando el modelo de metas de logro 3x2 en el contexto de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 143(3), 157-168. Obtenido de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/211421>

- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2017). Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: un análisis multinivel en educación secundaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 52-62.
- Mercado, C., Illesca, M., & Hernández, A. (2019). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: estudiantes de enfermería, Universidad Santo Tomás. *Enfermería Universitaria*, 16(1), 15-30. doi:<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.1.580>
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an under-explored aspect of goal theory. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. University of Michigan.
- Monereo, C., Pérez Cabaní, M., Palma Muñoz, M., Muntada, M., & Castelló Badia, M. (2007). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Grao.
- Morales Rodríguez, M., & Chávez López, J. K. (2020). Planeación y proyección de metas: su importancia en la adaptación a la vida universitaria. *Revista electrónica sobre educación media y superior*, 7(14). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000200061](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200061)
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Norzagaray, C., Sevillano, M., & Valenzuela, B. (2021). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: La perspectiva del estudiante de psicología. *RIAICES*, 2(1), 59-68. <https://doi.org/10.17811/ria.2.1.2013.59-68> Volumen 2, número 1, enero-junio, 2021/págs. 59-68
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Padua Rodríguez, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de educación educativa*, 24(80), 173-195. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci_arttext)
- Pintrich, P. R. (2000a). The Role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (págs. 451-528). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rebolledo, J., Fasce, E., Narváez, C., & Arellano, J. (2020). Tipos y Niveles de Motivación Académica, Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes de plan común de carreras de salud de una Universidad Privada. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 17(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7489530>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement During Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.

- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Estévez, I., Valle, A., & Núñez, J. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: el papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *PUBLICACIONES*, 48(1), 211-224.
- Rodríguez-Pérez, I., & Madrigal-Arroyo, A. (2016). Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2(6), 26-34.
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez Braojos, C., Salmerón Vilches, P., & Rodríguez Fernández, S. (2011). Metas de logro, estrategias de autorregulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322847013>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-perception and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Suprayogi, M. N., Ratriana, L., & Wulandari, A. P. (2019). The interplay of academic efficacy and goal toward academic achievement. *Phys.: Conf. Ser.*
- Tapia Castillo, F. (2017). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Universidad de Sonora. (2019). *Modelo educativo 2030 de la Universidad de Sonora*.
- Universidad de Sonora. (08 de abril de 2022). *Dirección de planeación y evaluación*. Obtenido de <https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos.php>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pineda, J., & Rosario, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121984008>
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Canabach, R. G., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Vázquez, A. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su. *Revista Complutense de Educación*, 32(2). doi:<https://dx.doi.org/10.5209/rced.68203>

## Apéndices

### Apéndice 1 consentimiento informado

**Proyecto de Investigación**  
**Establecimiento de metas y agencia personal en estudiantes universitarios.**

**Investigadora principal: L.P. Claudia Carolina Hadad Ruvalcaba**  
**Sede donde se realizará el estudio: Universidad de Sonora.**

El objeto de investigación del presente estudio tiene como fin identificar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Metas Académicas (Skaalvik, 1997) y el Cuestionario de metas de logro 3x2 (Elliot et al., 2011), recolectando información de estudiantes de educación superior de una universidad pública del estado de Sonora, a través de un análisis factorial confirmatorio empleando un modelamiento por ecuaciones estructurales. Por lo que, en esta ocasión se solicita de su apoyo para responder dicho inventario con el fin de analizar la confiabilidad y validez de ambos instrumentos. Lo anterior permitirá optimizar los recursos destinados a la atención del estudiantado y el uso de instrumentos de medición adecuada, buscando facilitar un desempeño óptimo en tu futura formación profesional.

Su participación en esta investigación no genera ningún riesgo individual, físico o psicológico. Su eventual aceptación no le aporta beneficios individuales, pero los resultados del proyecto pueden ayudar a probar un modelo de medición que integra variables disposicionales para explicar los factores que se relacionan con el desempeño académico.

La información que se obtenga de este estudio es totalmente confidencial. La identificación e información personal de los participantes se tendrá bajo reserva sólo de los investigadores y los resultados del estudio serán publicados en artículos científicos. Su participación es voluntaria y puede retirarse de la investigación en el momento que usted lo considere, esta decisión no traerá ningún tipo de efecto en el estudio ni penalidad alguna.

Usted tiene derecho a conocer los resultados del estudio y a ser retroalimentado si así lo solicita.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Participante**

Yo \_\_\_\_\_ declaro que se me ha explicado y he comprendido la información sobre el objeto de estudio, los riesgos, beneficios y manejo de la confidencialidad; y he tenido la oportunidad de hacer las preguntas al respecto.

También he sido informado que mi participación es confidencial y voluntaria y que al negarme a participar no implica ninguna penalidad. Autorizo que los resultados de este estudio sean publicados en revistas científicas.

Nombre completo del participante \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

**Investigador**

Yo \_\_\_\_\_ declaro que he explicado, discutido y respondido las preguntas al participante, con respecto a los propósitos, riesgos, beneficios y manejo de la confidencialidad frente a la información personal y manejo de los resultados del estudio.

Nombre completo del investigador \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

## Apéndice 2. Escala de Agencia personal

**Universidad de Sonora**  
Maestría en Innovación Educativa

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** Este cuestionario se ha elaborado con el propósito de conocer tu opinión acerca de acciones y/o situaciones que pueden haber ocurrido en algún momento durante tu formación académica en el tiempo que tienes como estudiante universitario; se te pide por favor que leas con atención y respondas marcando con una "X" la opción que mejor representa tu situación en este momento. Para garantizar la confidencialidad de tus respuestas No es necesario que anotes tu nombre en este cuestionario.

<b>PARTE I. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades durante el tiempo que tienes como estudiante universitario.</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
1. Para realizar mis tareas académicas me aseguro de tener claras las instrucciones de lo que tengo que hacer.				
2. En mis clases estoy aprendiendo lo que requiero para alcanzar las metas que tengo.				
3. Las actividades escolares que realizo contribuyen a mi preparación profesional.				
4. Sé que hago lo que necesito en la escuela para prepararme mejor en mi carrera.				
5. Cuando tengo que resolver una tarea, clasifico mis conocimientos y lo que me falta por aprender.				
6. Cuando estudio para un examen clasifico mis conocimientos y lo que me falta por estudiar.				
7. Busco las estrategias más adecuadas para estudiar para los exámenes y las evalúo a partir de los resultados que obtengo.				
8. Cuando estoy estudiando para un examen, me evalúo constantemente para identificar lo que me falta por estudiar.				

<b>PARTE II. Marca la frecuencia con la que realizas las siguientes actividades, responde a cada una a partir de la siguiente</b>	<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

<b><i>afirmación: Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito...</i></b>				
9. Organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados en los exámenes.				
10. Definir la prioridad de mis tareas académicas para entregarlas a tiempo y obtener buenos resultados.				
11. Organizar mejor mis tiempos de estudio para obtener buenos resultados en los exámenes.				
12. Seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor.				

<b>PARTE III. Señala a continuación si realizas las siguientes actividades, o bien se existe la posibilidad de que las realices en un futuro.</b>	<b>No lo he hecho ni lo haría</b>	<b>No lo he hecho, pero lo haría</b>	<b>Lo he hecho</b>	<b>Lo he hecho y lo seguiré haciendo</b>
13. Organizar mis materiales de aprendizaje para estar al día con mis clases.				
14. Mantener la secuencia de los materiales de clase para cada tema y para todas las asignaturas.				
15. Organizar el contenido de lo que debo estudiar antes de estudiar para el examen.				
16. Organizar los materiales de aprendizaje según las materias que estoy cursando.				

Apéndice 3. Cuestionario metas de logro

**Cuestionario de metas de logro 3x2**  
(Elliot et al., 2011)

**Instrucciones:** Las siguientes afirmaciones representan tipos de metas que podrías tener para una materia. Al contestar toma en cuenta tu experiencia en situaciones similares. Lee cuidadosamente cada ítem y marca con una X la opción que indique el grado de acuerdo con aquello que describe cada ítem.

Ítem	1 Nada de acuerdo	2 Algo de acuerdo	3) Moderada mente de acuerdo	4) Muy de acuerdo	5) Total mente de acuerdo
1) Entender bien la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.					
2) Evitar responder mal a muchas preguntas en los exámenes de esta materia.					
3) Desempeñarme mejor en los exámenes de esta materia de lo que me desempeñé en el pasado.					
4) Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.					
5) Superar el rendimiento de otros estudiantes en los exámenes de esta materia.					
6) Evitar que me vaya peor en comparación a otros en los exámenes de esta materia.					
7) Saber la mayor cantidad de respuestas correctas en los exámenes de esta materia.					
8) Evitar entender mal muchas preguntas en los exámenes de esta materia.					
9) Que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que me fue en el pasado.					
10) Evitar un mal desempeño en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.					
11) Que me vaya bien en los exámenes en comparación con otros alumnos de la materia.					
12) Evitar un rendimiento bajo en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.					
13) Responder correctamente la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.					
14) Evitar no entender muchas preguntas en los exámenes de esta materia.					
15) Que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que suele irme.					
16) Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.					

17) Que me vaya mejor que a mis compañeros en los exámenes de esta materia.					
18) Evitar un desempeño bajo en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.					

## Apéndice 4. Cuestionario metas académicas

### 1. Cuestionario de Metas Académicas

(Skaalvik, 1997)

**Instrucciones:** Este cuestionario permite conocer cuáles son los principales motivos por lo que los estudiantes se esfuerzan en su trabajo académico. Reflexione detenidamente acerca de cada una de las afirmaciones que se presentan. A continuación, marque con una **X** la opción de respuesta que mejor represente su situación.

Ítem	1) Nunca	2) Casi nunca	3) Algunas veces	4) Casi siempre	5) Siempre
1) En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.					
2) Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.					
3) Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.					
4) Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.					
5) Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.					
6) Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.					
7) Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.					
8) Cuando hago exposiciones o participo en clase, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.					
9) Me gusta resolver los problemas trabajando duro.					
10) En la universidad es importante para mí no parecer tonto/a.					
11) Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.					
12) Procuero evitar las tareas o asignaturas difíciles.					
13) Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.					
14) Lo peor de cometer errores en la carrera es que tus compañeros pueden darse cuenta.					
15) Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.					
16) Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.					
17) Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.					

18) En clase me gusta aprender cosas interesantes.					
19) Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.					
20) En clase me preocupa que me pongan en ridículo.					
21) En clase prefiero hacer lo menos posible.					