



PERFIL DE METAS ACADÉMICAS EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL.

María de los Angeles Maytorena Noriega

Universidad de Sonora

maria.maytorena@unison.mx

Daniel González Lomelí

Universidad de Sonora

daniel.lomeli@unison.mx

Claudia Carolina Hadad Ruvalcaba

Universidad de Sonora

a212205041@unison.mx

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje)

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El propósito de este estudio fue estimar la orientación a metas que posee un grupo de estudiantes de Trabajo Social en una universidad pública del noroeste del país con base en el Cuestionario de metas académicas de Skaalvik (1997). La muestra se integró por 113 estudiantes de trabajo social quienes respondieron el cuestionario de metas académicas. Con las respuestas de los estudiantes se estimó la validez de constructo convergente y divergente del citado cuestionario a través de un Análisis factorial confirmatorio. Los resultados arrojaron un modelo de tres factores válido y confiable que permite señalar que la orientación a metas de los estudiantes de la muestra es la de aproximación al aprendizaje con lo cual se recomienda continuar fomentando la motivación hacia el aprendizaje desde las aulas como un elemento importante para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Palabras clave: estudiantes universitarios, rendimiento académico, orientación a metas, agencia humana, análisis factorial confirmatorio.

Introducción

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) publicó la agenda 2030 donde se plantean una serie de objetivos de desarrollo sostenible; el objetivo 4 versa sobre la mejora de

la educación, se orienta, entre otras cosas, a garantizar la calidad educativa a dicho propósito se aúna Fernández (2017) quien señala que el fin de la educación superior es la formación de capital humano altamente capacitado; y agrega que uno de los retos actuales y del futuro es enfrentar este desafío desde una manera integral, sostenible y sistémica de manera que proporcione beneficios que se extiendan a todos los sectores sociales y económicos.

En torno a esa tarea Padua (2019) menciona dentro de las principales funciones de las instituciones de educación superior, la de propiciar el conocimiento y fomentar el desarrollo cognitivo en los estudiantes con el fin de prepararlos para ejercer su profesión de manera óptima. Dentro de los procesos cognitivos que inciden en el aprendizaje se encuentra el establecimiento de metas (Rodríguez & Chávez, 2020). Barca et al. (2012) consideran una meta académica como un estilo motivacional ante tareas de estudio y aprendizaje; 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.

Ante la importancia de las metas académicas en el proceso de aprender el planteamiento del problema en este estudio fue ¿cuál es el tipo de metas académicas que poseen un grupo de estudiantes universitarias?

Desarrollo

Con el propósito de enmarcar el estudio de las metas académicas en el contexto de las demandas y los retos para la educación superior en la agenda 2030 se alude a la teoría social cognitiva (Bandura, 2006) dentro de la cual se distinguen tres distintos modos de agencia, entendida como la capacidad de control sobre pensamientos propios, motivación y acción.

La agencia humana, entonces, refiere a la capacidad de tomar acción por medio 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). Dentro de los tres modos de agencia que considera Bandura (2006) el modo de agencia personal a su vez se compone de cuatro elementos: intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión.

Maytorena (2021) integró los tres modos de agencia propuestos por Bandura y además de conceptualizarlo como Agencia humana en escenarios educativos, también lo probó con el Inventario de Agencia en Situaciones Escolares (IASE). Esta autora 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” (Maytorena, 2021 p.42) donde el modo de agencia personal se caracteriza, como lo propuso Bandura (2006) en 1) intencionalidad:

intenciones que los estudiantes tienen respecto a sus planes académicos y las estrategias que utilizan para llevarlas a cabo; 2) previsión: se formulan metas escolares o académicas y anticipan probables resultados; 3) autorreactividad: capacidad del estudiante de construir formas de actuación orientadas al aprendizaje; y 4) autorreflexión: capacidad cognoscitiva para reflexionar acerca de la correspondencia entre pensamientos y acciones académicas.

Con este marco se destaca la relevancia del establecimiento de metas académicas. La teoría refiere que el estudio de las metas personales cobra importancia como la explicación de las orientaciones motivacionales y patrones de conducta en el espacio educativo. Valle et al. (2009) mencionan: *“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.

Hayamizu y Weiner (1991, en Barca-Lozano et al., 2012), desde un modelo dicotómico de establecimiento de metas académicas, distinguen entre las metas de aprendizaje (los estudiantes se interesan en incrementar sus habilidades y conocimientos) y metas de rendimiento, las 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. Dicho modelo fue puesto a prueba con estudiantes universitarios; los resultados indicaron que las metas de dominio o aprendizaje estaban basadas en la motivación de logro y expectativas de alta competencia, mientras las metas de rendimiento con orientación a la evitación se basaron 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.

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 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.

El estudio de la orientación a metas se ha extendido en el 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 en donde se relaciona la orientación a metas de los estudiantes con el desempeño escolar (Guzmán, Riojas & Vázquez, 2016) y el rendimiento académico (Honorario et al., 2011; Valencia, Duarte & Caicedo, 2011; Tapia, 2017; Suprayogi, Ratriana & Wulandari, 2019). Por ello y con el fin de conocer el tipo de orientación a metas de los estudiantes universitarios en el marco de conocer la autonomía o agencia que poseen, el objetivo del presente estudio fue estimar la orientación a metas que poseen un grupo de estudiantes de Trabajo Social en una universidad pública del noroeste del país con base en el Cuestionario de metas académicas (Skaalvik, 1997).

Método

Participantes

Se llevó a cabo una investigación de modalidad cuantitativa no experimental, de tipo descriptivo correlacional de corte transversal (McMillan y Schumacher, 2005) en la que participaron 113 estudiantes de la licenciatura en trabajo social, donde 99 participantes eran de sexo femenino y 14 de sexo masculino. Del total de la muestra, 68 estudiantes se encontraban cursando 6to semestre y 44 estudiantes cursaban 4to semestre. La media de edad fue de 21.48 años.

Instrumentos

Cuestionario de metas académicas de Skaalvik (1997), que cuenta con 4 dimensiones; metas de aprendizaje con 6 ítems, metas de evitación del trabajo académico con 5 ítems, metas de aproximación al rendimiento con 5 ítems y metas de evitación del rendimiento con 6 ítems. Todas las escalas tienen como opción de respuesta una escala Likert que va del 1 “nunca” al 5 “siempre”.

Procedimiento

Se pidió a las estudiantes su colaboración tras la firma de un consentimiento informado donde se explica el objetivo del estudio, el nombre del cuestionario a aplicar y se reitera la confidencialidad del manejo de sus datos y los aspectos éticos de la investigación.

Análisis de datos

Se creó una base de datos utilizando el Statistical Package for Social Sciences (SPSS v. 25). Una vez capturados se estimó la consistencia interna del cuestionario. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) en EQS para estimar la validez de constructo del instrumento de medición y posteriormente, con los indicadores resultantes se realizó crearon variables con base a las dimensiones probadas para obtener el perfil de metas académicas que poseen las estudiantes de la muestra.

Resultados

En la Tabla 1 se presenta el resultado del análisis de consistencia interna por alfa de Cronbach del Cuestionario de Metas académicas de Skaalvik (1997), las escalas metas de aproximación al aprendizaje y metas de aproximación al rendimiento obtuvieron un coeficiente alfa mayor a .70, lo cual indica una consistencia aceptable. Por otra parte, la escala de metas de evitación del trabajo académico obtuvo un coeficiente menor a .70. Finalmente, la escala de metas de evitación del rendimiento obtuvo un coeficiente mayor a .90 (ver Tabla 1).

El resultado del Análisis Factorial Confirmatorio se exhibe en la Figura 1, en ella se puede apreciar que se logra la conformación de tres factores de primer orden cuyos pesos factoriales indican validez de constructo convergente. El factor *Metas de aproximación al aprendizaje* se conformó con cuatro variables manifiestas y sus respectivos errores, los pesos factoriales de este factor van de .65 a .69. El factor *Metas de aproximación al rendimiento* quedó integrado por tres indicadores y sus respectivos errores con pesos factoriales de .72 a .77 y el factor *Metas de evitación del rendimiento* se constituyó por cuatro variables observadas y sus respectivos errores, los pesos factoriales de este factor fluctúan entre .79 y .92. Además, se encontró, como teóricamente se esperaba, una covarianza baja y negativa entre los factores *Metas de aproximación al aprendizaje* y *Metas de evitación al rendimiento* y correlaciones no significativas entre los factores *Metas de aproximación al aprendizaje* y *Metas de aproximación al rendimiento*, así como entre el factor *Metas de aproximación al rendimiento* y *Metas de evitación al rendimiento* lo cual es señal de validez de constructo divergente o discriminante. Los valores de X^2 y su probabilidad asociada indican bondad de ajuste estadística y los índices de bondad de ajuste prácticos se reflejan en los valores de los índices Bentler Bonet de ajuste Normado, No normado y comparativo superiores a .90 y el RMSEA menor a .05 (ver Figura 1).

Un segundo análisis de consistencia interna con los reactivos resultantes del AFC indica valores más bajos que en la primera estimación (alfa = .63) en la dimensión Metas de Aproximación al Rendimiento, en Metas de Aproximación al aprendizaje sube a .70 y en Metas de evitación al rendimiento subió a .92. La Figura 2 se puede apreciar el perfil de las estudiantes en relación con su orientación a metas; las metas de Aproximación es la dimensión en la que se encuentran

los valores más altos mientras en aproximación y evitación al rendimiento las medias apenas superan la media teórica (ver Figura 2).

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos es posible afirmar que se logró el objetivo del estudio en cuanto al hecho de que se demostró la validez de constructo convergente y divergente del cuestionario puesto a prueba, aunque solo con tres factores. Metodológicamente el acierto es obtener un instrumento sensible a la población sonoreense para medir la orientación a metas de los estudiantes de educación superior, aunque es necesario continuar investigando y ampliar la muestra de estudio con el fin de, o corroborar estos datos o mejorar el modelo aumentando el número de factores válidos en función de los cuatro factores que se manejan en la versión empleada de Skaalvik (1997).

A pesar de que se logró conformar tres factores en lugar de cuatro, el modelo de medición resultante posee bondad de ajuste tanto estadística como práctica lo cual indica que el instrumento de medición es sensible a la orientación a metas que poseen los estudiantes con características similares a los de la muestra en estudio. Estos datos permiten también orientarse hacia la necesidad de revisar más exhaustivamente la teoría sobre la orientación a metas dado que el factor que no logró conformarse es de metas de evitación al aprendizaje el cual parece ser contraparte del factor de aproximación al aprendizaje el cual obtuvo la puntuación media más alta de los tres factores que se lograron.

En relación con las respuestas de las estudiantes de la muestra se observa que para ellas es más importante aprender cosas nuevas, aprender a resolver problemas, aprender cosas interesantes que preocuparse por los que piensen sus compañeras cuando exponen o responden de manera incorrecta durante las clases lo cual es alentador por que indica que sí están interesadas en aprender y no solo aprobar los exámenes de tal forma, se recomienda trabajar desde la docencia, en mantener la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes con el fin de lograr autonomía en su aprendizaje y un mayor aprovechamiento durante su estancia en la universidad y al egresar.

Referencias

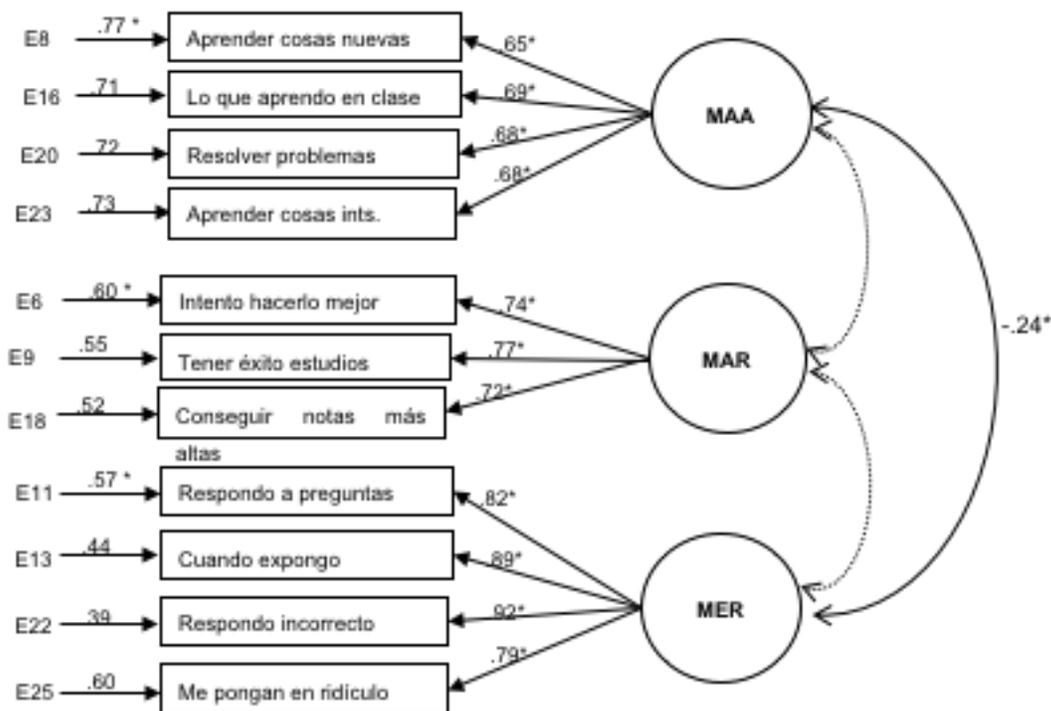
Alfaiz, Nur, H., Hambali, I., & Radjah, C. L. (2019). Human Agency as a Self-Cognition of Human Autonomous Learning: A Synthesized Practical of Agentic Approach. *Journal of Social Studies Education Research*, 371-391.

- 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.
- Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology of Human Agency. Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-182.
- 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>
- Fernández, 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. ISSN 1665-2673
- Guzmán, J. R., Riojas, L. E., & Vásquez, J. (2016). La orientación a metas y desempeño escolar en estudiantes universitarios. *INVURNUS*, 11(1), 19-26. https://www.researchgate.net/publication/301677856_La_orientacion_a_metas_y_desempeno_escolar_en_estudiantes_universitarios_del_noroeste_de_Mexico
- Maytorena, M. A. (2021). *Agencia humana en el contexto educativo universitario: constructos y medición*. McGraw-Hill
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Padúa, L. M. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 173-195. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100173&script=sci_arttext
- 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.
- 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>
- 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*.
- Valle, A., Rodríguez, S., Nùñez, 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.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y alfa de Cronbach del Cuestionario de metas académicas (Skaalvik, 1997) previo al AFC. N=113

Escala/reactivo	N de reactivos	M	DE	Alfa de Cronbach
Metas de aproximación al aprendizaje	6			.70
Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.		4.69	.59	
Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades...		4.15	.82	
Me gusta resolver los problemas trabajando duro.		3.73	.84	
Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.		4.28	.75	
Es importante para mí aprender a resolver los problemas...		4.41	.72	
En clase me gusta aprender cosas interesantes.		4.67	.67	
Metas de evitación del trabajo académico	4			.67
Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.		2.13	1.02	
Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.		3.35	1.18	
Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.		2.12	1.02	
En clase prefiero hacer lo menos posible.		1.94	.94	
Metas de aproximación al rendimiento	5			.73
En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros		2.90	1.02	
Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor...		2.39	1.12	
Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.		2.84	1.22	
Es importante para mí saber hacer tareas que otros...		3.17	1.11	
Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.		1.52	.76	
Metas de evitación del rendimiento	6			.91
Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase...		3.12	1.30	
Cuando hago exposiciones o participo en clase, me...		3.14	1.34	
En la universidad es importante para mí no parecer...		3.01	1.47	
Lo peor de cometer errores en la carrera es que...		2.44	1.30	
Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más...		2.79	1.35	
En clase me preocupa que me pongan en ridículo...		2.73	1.50	

Figura 1. Modelo de medición producto del Análisis Factorial Confirmatorio del Cuestionario de metas de logro (Skaalvik, 1997) con estudiantes de Trabajo social (n = 113).
 $\chi^2 = 41.41$ gl=39 p=.36 IBBAN=.93 IBBANN=.99 IAC=.99 RMSEA=0.24 (.00, .072).



MAA = Metas de Aproximación al Aprendizaje; MAR = Metas de Aproximación al Rendimiento; MER = Metas de Evitación al Rendimiento.

Las líneas punteadas representan relaciones no significativas.

Figura 2. Perfil de orientación a metas de las estudiantes de Trabajo social que integraron la muestra

