

Desarrollo de agencia y orientación a metas académicas en estudiantes de posgrado

Development of Agency and Academic Goal Orientation in Graduate Students

María del Socorro Rodríguez-Guardado¹

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Martha Leticia Gaeta González

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

<https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>

Resumen

Los programas de posgrado presentan una variedad de retos para los estudiantes, debido a su naturaleza más especializada, que requiere de un trabajo constante y autoexigente. En este contexto, una mayor autonomía puede favorecer la agencia personal, para establecer metas y enfocar el esfuerzo, generando una experiencia de aprendizaje más satisfactoria y un mejor rendimiento académico. Como es sabido, las personas motivadas para auto aprender contribuyen a construir comunidades más críticas, colaborativas y participativas. Por ello, el objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la agencia personal y la orientación a metas académicas de los estudiantes de posgrado. Se siguió una metodología cuantitativa con diseño basado en encuestas, de alcance descriptivo, correlacional y transversal. Participaron 103 estudiantes de tres programas de posgrado en una universidad del Centro de México, 72.8% mujeres y 27.2% hombres, con edad promedio de 33.5 años. Se empleó un cuestionario integrado por tres secciones: sociodemográficos, valoración de agencia personal y de metas académicas. Los resultados evidenciaron que la orientación al aprendizaje presenta niveles promedio mayores, que la orientación al rendimiento y al Yo. Los componentes de agencia, mostraron un nivel medio mayor en la reacción, seguida por la intención, la previsión y por último la reflexión. La orientación al Yo no mostró correlación significativa con ningún componente de agencia. Se discuten los resultados a la luz de las variables estudiadas.

Abstract

Graduate programs present various challenges for students due to their more specialized nature, which requires constant and self-demanding work. In this context, greater autonomy can promote personal agency, enabling students to set goals and focus their efforts, resulting in a more satisfying learning experience and improved academic performance. As is well known, individuals who are motivated to learn independently contribute to building more critical, collaborative, and participatory communities. Therefore, this research aims to analyze the relationship between personal agency and the academic goal orientation of graduate students. A quantitative methodology with a survey-based design with a descriptive, correlational, and cross-sectional scope was developed. A total of 103 students from three graduate programs at a university in central Mexico participated, 72.8% women and 27.2% men, with an average age of 33.5 years. A questionnaire consisting of three sections was used: socio-demographics, assessment of personal agency, and academic goals. The results showed that learning orientation had higher average levels than performance orientation and self-

¹ Autor de correspondencia: mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

orientation. The agency components showed a higher average level in reaction, followed by intention, foresight, and finally reflection. Self-orientation did not show a significant correlation with any agency component. The results are discussed in light of the variables studied.

Palabras clave/Keywords

Autoaprendizaje, Estudiante de posgrado, Motivación, Proceso de aprendizaje, Rendimiento académico, Universidad, Voluntad de logro

Self-learning, Graduate student, Motivation, Learning processes, Academic achievement, University, Achievement motivation

1. Introducción

Una de las metas principales de las instituciones de educación superior es formar profesionales que combinen los conocimientos de su disciplina con los recursos personales, necesarios para enfrentar los desafíos de un mundo complejo, interconectado y en constante cambio. Los programas de posgrado, en particular, presentan diversos retos para los estudiantes debido a su naturaleza más especializada y exigente, además de ser necesario equilibrar demandas personales, familiares y laborales. Este proceso requiere de un trabajo constante y autoexigente, en el que los estudiantes requieren ser más autónomos a medida que avanzan en su trayecto formativo para enfrentar la complejidad que este implica.

El aprendizaje de los estudiantes demanda por tanto la articulación de diversos aspectos, siendo clave el establecimiento de metas académicas y la autorregulación para el logro académico (Covarrubias et al., 2024). En este contexto, la autorregulación implica una agencia personal que permite tomar decisiones de manera intencionada y con un propósito (Hadwin et al., 2018). Así, la agencia involucra la capacidad para conducirse de forma deliberada y autónoma hacia la consecución de los objetivos, lo que impacta en el establecimiento y logro de las metas académicas. La motivación del estudiantado para aprender y prepararse profesionalmente es relevante porque de ello dependerá la orientación de su comportamiento para alcanzar los objetivos académicos propuestos.

El vínculo entre la agencia personal y las metas académicas es fundamental para el logro académico, ya que contribuye a que los estudiantes asuman un papel más activo y se responsabilicen de su propio aprendizaje, incidiendo en las metas que establecen y en la consecución de las mismas. Entender esta relación en el posgrado se espera contribuya al diseño de propuestas que fomenten el desarrollo de la agencia personal, favoreciendo un entorno educativo en el que los estudiantes sean más proactivos para definir y llevar a cabo sus objetivos académicos. Como sabemos, las personas motivadas para auto aprender contribuyen a construir comunidades más críticas, colaborativas y participativas. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la agencia personal y la orientación a metas académicas de los estudiantes de posgrado.

1.1. La agencia personal

El concepto de agencia ha sido objeto de estudio desde distintos campos científicos que han contribuido a su construcción; entre otros, se reconocen aportes de la filosofía de la acción, la neuropsicología y la psicología cognitiva (Zavala-Berbena & Castañeda-Figueiras, 2014). Desde el ámbito psicoeducativo, la agencia se ha asociado con la autoeficacia (Code, 2020; Booker, 2021), la autonomía (Gupta et al., 2024; Miller & Katz, 2024), el control (Vila et al., 2022; Yoon & Rönnlund, 2021), la autodeterminación (Sutterlüty et al., 2019; Volkova et al., 2023), entre otros. En el presente estudio se emplea el término agencia desde una perspectiva socio-cognitiva, mediante la cual se define como la capacidad de una persona para influir intencionalmente en su propio desempeño y en las condiciones de su vida, a partir de un actuar guiado por la razón (Bandura, 2006). La agencia involucra, más allá de la acción, la habilidad para dar significado a la experiencia vivida (Larsen-Freeman, 2019), lo cual exige autonomía, conciencia, intencionalidad y reflexión.

Así, el óptimo aprendizaje no solo involucra adquirir conocimientos, sino también gestionar el propio proceso para aprender a aprender, colaborar con compañeros y profesores, y para desarrollar una identidad profesional clara. De esta forma, la agencia personal, compleja y multidimensional, se considera un aspecto sustancial para que los estudiantes tomen el control de su proceso de aprendizaje y que lo mantengan de manera continua.

Bandura (2006) destaca cuatro componentes de la agencia personal: la intencionalidad, la previsión, la reacción y la autorreflexión.

La intencionalidad refiere a la capacidad para planear deliberadamente, lo que implica establecer metas específicas y diseñar acciones con la intención de lograrlas.

- La previsión es la capacidad de anticipar o prever resultados futuros a partir de las decisiones y comportamientos actuales, lo que permite planificar y ajustar las conductas en función de los objetivos a largo plazo.
- La reacción involucra la capacidad para persistir ante las dificultades, así como de controlar y ajustar el propio comportamiento en función de las metas establecidas.
- La autorreflexión implica la capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos, acciones y experiencias, evaluando su eficacia y ajustando las estrategias según sea necesario.

Los componentes descritos interactúan de manera interrelacionada, lo que permite a la persona gestionar intencionalmente distintos procesos hacia la consecución de las metas. Así, entre sus funciones, la agencia involucra una vinculación social y temporal, ya que permite reflexionar sobre las experiencias vividas y plantear metas y posibilidades de acción (Castillo-Delgadillo & Cueva de la Garza, 2020).

En el posgrado estos aspectos se pueden observar, por ejemplo, cuando los estudiantes establecen metas, elaboran planes de acción, anticipan escenarios y exploran estrategias para alcanzar sus propósitos, evaluando posteriormente su efectividad y superando la falta de motivación (Castañeda et al., 2016). Así, los estudiantes pueden definir objetivos específicos, como completar un proyecto antes de la fecha límite, diseñando pasos claros para lograrlo. Asimismo, pueden organizar su estudio y anticipar la falta de disponibilidad de recursos o el tiempo limitado, lo cual ayudará a que desarrollen soluciones preventivas. Posteriormente, pueden identificar diferentes estrategias, como trabajar colaborativamente o usar herramientas tecnológicas para optimizar su desempeño. Finalmente, pueden revisar los resultados obtenidos y ajustan su plan para futuras actividades, fomentando así un aprendizaje más consciente. De esta forma, los estudiantes logran reconocer sus éxitos, a partir de acciones intencionadas relacionadas con ese logro, reflejando su sentido de agencia.

Diversas investigaciones han dado cuenta de la incidencia de la agencia personal en el bienestar, el rendimiento académico y la percepción de logro en los estudios de pregrado y posgrado. De manera más específica, los universitarios con mayor desarrollo de agencia presentan un mejor rendimiento académico, en comparación con aquellos con puntuaciones más bajas (Maytorena Noriega et al., 2023; Rutenberg et al., 2022; Segura Avalos, 2017). Así también, el sentido de agencia faculta a los estudiantes a tomar la responsabilidad de su aprendizaje tanto dentro como fuera del salón de clases (Castillo-Delgadillo & Cueva de la Garza, 2020; Stenalt, & Lassesen, 2022). En los estudios doctorales, la agencia influye en el desarrollo académico de los estudiantes, facilitando la creación de redes, la negociación de demandas externas y búsqueda de información y retroalimentación para su avance académico (Goller & Harteis, 2014; Hakkarainen et al., 2014). La agencia personal está asociada también con un mayor bienestar psicológico. Por tanto, es fundamental para mantener un equilibrio emocional durante el complejo proceso formativo en el posgrado, siendo necesario para su desarrollo la colaboración y apoyo de otros (Maytorena Noriega et al., 2023).

1.2. La orientación a metas

Las metas académicas se consideran como las formas, o pautas, que adoptan los estudiantes para llevar a cabo las tareas académicas, por lo que su establecimiento es fundamental para afrontar el proceso de aprendizaje (Panadero, 2017). Dependiendo del estilo motivacional que los estudiantes presenten, centrarán sus acciones hacia el logro de sus objetivos con más o menos empeño (Suria Martínez, 2023). Una primera clasificación de los tipos de metas considera dos categorías: las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento (González, 2005). Las primeras son adoptadas por estudiantes que utilizan en mayor medida estrategias cognitivas, muestran altos niveles de autoeficacia y valoran la tarea en sí misma. Además, consideran que la competencia puede perfeccionarse para una mejora personal. En cambio, las segundas se evidencian cuando los estudiantes emplean menos estrategias cognitivas y otorgan mayor importancia a las calificaciones; aquí la competencia se considera como algo que puede demostrarse (del Mar Ferradás et al., 2021).

Además de las dos orientaciones mencionadas, varias investigaciones proponen otras alternativas, como las metas de orientación al Yo o de evitación (Middleton & Midgley, 1997) y las metas sociales (Miller et al., 2012). Las primeras identifican a los estudiantes que no quieren parecer incompetentes y se sienten impulsados por el deseo de no recibir evaluaciones negativas sobre su capacidad, lo que puede llevarlos a evitar las actividades de aprendizaje; este tipo de metas se asocia de forma negativa con el desempeño académico (Elliot & Murayama, 2011) y positivamente con la ansiedad (Midgley et al., 2001). Las metas sociales se presentan cuando el estudiante requiere el reconocimiento de amigos y/o familiares, lo cual implica una experiencia emocional importante al buscar la aceptación social como resultado de su desempeño académico (Juvonen & Wentzel, 2001).

A ello se suman otras perspectivas, como la teoría de Orientación a Múltiples Metas propuesta por Pintrich (2000, 2003), quien desde un enfoque sociocognitivo plantea una relación entre el aprendizaje, el ambiente y las metas académicas de los estudiantes, quienes pueden asumir diferentes orientaciones motivacionales (De la Fuente, 2004; Valle et al., 2018). Así, al adoptar múltiples metas, despliegan diversas estrategias cognitivas, motivacionales y afectivas para alcanzar sus objetivos. Combinar diferentes metas supone un manejo estratégico en el que la agencia personal se hace evidente para activar los procesos de autorregulación.

Algunos investigadores (Alhadabi & Karpinski, 2020), que analizaron las orientaciones a metas en universitarios estadounidenses, encontraron una correlación positiva entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico. Sin embargo, las metas de evitación presentan una asociación negativa. En el primer caso, el estudiante busca comprender profundamente el tema, mientras que, en el segundo, se enfoca en alcanzar calificaciones altas y un estatus social que le permita ser reconocido entre amigos y/o familiares.

Por su parte, en un trabajo con estudiantes mexicanos (Acosta-Gonzaga, 2023) se evidenció que la motivación y la autoestima influyen en el compromiso académico de los estudiantes, el cual se muestra a través de la autoeficacia y las habilidades metacognitivas como pensamiento crítico y autorregulación, contribuyendo a su rendimiento académico (Acosta-Gonzaga, 2023). Aunado a una gestión de tiempo que favorece estas acciones (Romero et al., 2022). En este sentido, la agencia personal potencia la autoeficacia y la toma de decisiones, mientras que la orientación a metas define los propósitos que guían la motivación y las estrategias de aprendizaje.

Por su parte, las estrategias de aprendizaje son una proyección de los objetivos y motivos de los estudiantes para aprender. Esto significa que con mayor autonomía se tiende a ser más productivo, a organizar el tiempo adecuadamente, a obtener más placer a través del aprendizaje y, por consiguiente, a aplicar conocimientos más profundos con un procesamiento cognitivo (Alhadabi & Karpinski, 2020). Al respecto, Roque Herrera et al. (2021) al analizar la relación entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje encontraron que la relación entre estrategias de trabajo autónomo y los tipos de metas académicas de los estudiantes fue en su mayoría débil o inexistente. No obstante, las metas son factores que predicen el riesgo académico; aquellos estudiantes que estén motivados, superen obstáculos y mejoren su capacidad autorregulatoria tendrán menos riesgo en abandonar sus estudios (Suárez Riveiro et al., 2016; Guzmán-Torres et al., 2022).

2. Metodología

Para cumplir con el objetivo general de esta investigación, analizar la relación entre la agencia personal y la orientación a metas académicas de los estudiantes de posgrado, se siguió una metodología cuantitativa con un diseño basado en encuestas, de alcance descriptivo correlacional y transversal. Todo ello, con la finalidad de proporcionar una descripción de la asociación entre las variables, a partir de la información proporcionada por los participantes mediante cuestionarios (Creswell & Creswell, 2018).

Se plantearon tres objetivos específicos:

1. Identificar los niveles de orientación a metas académicas y de las propiedades de agencia de los estudiantes.
2. Examinar la relación entre las propiedades de agencia personal y la orientación a metas académicas de los estudiantes.
3. Explorar las posibles diferencias en la agencia personal y la orientación a metas académicas, en función de las variables sociodemográficas.

2.1 Participantes

Participaron voluntariamente 103 estudiantes de tres programas de posgrado de una universidad al Centro de México, 72.8% mujeres y 27.2% hombres, con edad promedio de 33.5 años ($DE = 7.2$). La Tabla 1 muestra los datos sociodemográficos de los participantes.

Tabla 1*Datos sociodemográficos de los participantes*

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género		
Mujer	75	72.8
Hombre	28	27.2
Programa académico		
Pedagogía	66	64.1
Matemáticas	14	13.6
Desarrollo humano	23	22.3
Rango de edad (años)		
23 a 32	29	28
33 a 43	64	62
44 a 60	10	10

Fuente: elaboración propia.

2.2 Instrumentos

Se empleó un cuestionario constituido por tres secciones:

- Datos sociodemográficos de los participantes para indagar sobre el género, edad y programa en el que se encuentran matriculados.
- La Escala de Agencia Personal (AP) (Maytorena Noriega et al., 2020), integrada por cuatro subescalas: intencionalidad (p. ej. Necesito seleccionar mis materiales de aprendizaje de forma que pueda aprovecharlos mejor); previsión (p. ej. Para ser mejor estudiante y obtener los resultados que espero necesito organizar mi horario de estudio para lograr buenos resultados); reacción (p. ej. Cuando no entiendo pido ayuda o busco otros medios para obtener la información) y autorreflexión (p. ej. Cuando estoy estudiando me evalúo constantemente para identificar qué me falta). Contiene una escala de respuesta Likert de cuatro puntos (1= no lo he hecho ni lo haría, 4= lo he hecho y lo seguiré haciendo). Este instrumento ha presentado niveles de confiabilidad adecuados en su versión extendida, con valores totales Alpha de Cronbach de .86, y de .79 a .81 en las subescalas (Maytorena Noriega, 2020). Para esta investigación se empleó la versión breve, la cual ha presentado valores de consistencia interna de entre .59 y .84.
- El Cuestionario de Metas Académicas (CMA), traducido al español por Núñez y González-Pianda (1994) está integrado por cuatro subescalas de orientaciones a metas: aprendizaje (p. ej. Me gusta conocer cosas nuevas); rendimiento (p. ej. Me siento bien cuando superé obstáculos o fracasos); defensa del Yo (p. ej. Quiero que la gente vea lo inteligente que soy) y refuerzo social (p. ej. No quiero que mis compañeros se burlen de mi). Contiene 20 ítems con escala Likert de cinco puntos (1= nunca, 5= siempre). En el contexto mexicano las propiedades psicométricas fueron examinadas por Gaeta et al. (2015) obteniendo índices de fiabilidad entre .78 y .89.

2.3 Procedimiento

Se utilizó un criterio de selección muestral no probabilístico por conveniencia. La participación de los estudiantes de los tres programas de posgrado fue voluntaria, se les dio a conocer el objetivo de la investigación y se informó sobre la confidencialidad de los datos. Se compartió el cuestionario mediante correo institucional; el plazo otorgado para responder fue de 20 días. Los datos fueron previamente depurados; de las 105 respuestas recibidas no se consideraron dos porque presentaron inconsistencias.

En cuanto al análisis de los datos, en primer lugar, se verificó la estructura interna del instrumento, así como la normalidad de los datos. Posteriormente se efectuaron análisis descriptivos (media, frecuencia, desviación estándar) e inferenciales (análisis factorial exploratorio, correlacional, pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Los análisis se realizaron a través del software SPSS v. 24.

3. Resultados

Previo al análisis de los resultados se evaluó la consistencia interna de los instrumentos. A partir del análisis factorial exploratorio, con rotación varimax, el AP quedó integrado por cuatro factores (Tabla 2), con una varianza explicada de 62.85%. El índice de fiabilidad total (Alpha de Cronbach) fue de .85. El factor Intención, integrado por los ítems 13,14,15 y 16, presentó un Alpha de Cronbach de .79. El factor Previsión, que incluyó los ítems 9,10,11 y 12, reportó un Alpha de .75. El factor Reacción, que incluyó los ítems 1,2,3, y 4, tuvo una fiabilidad de .67. Por último, el factor Reflexión, integrado por los ítems 4,6,7 y 8, presentó una fiabilidad de .80. La Tabla 2 muestra los resultados de la matriz de componente rotado.

Tabla 2

Estructura factorial de agencia personal

Ítem	Factor 1 Intención	Factor 2 Previsión	Factor 3 Reacción	Factor 4 Reflexión
Intención 13	.730			
Intención 14	.709			
Intención 15	.838			
Intención 16	.745			
Previsión 9		.479		
Previsión 10		.821		
Previsión 11		.820		
Previsión 12		.519		
Reacción 1			.792	
Reacción 2			.748	
Reacción 3			.697	
Reacción 4			.498	
Reflexión 5				.681
Reflexión 6				.864
Reflexión 7				.630
Reflexión 8				.774

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis factorial exploratorio, el CMA quedó integrado por tres factores (Tabla 3), con una varianza explicada de 54.12% y un índice de fiabilidad de .82. El factor Orientación al aprendizaje, integrado por los ítems 1,2,3,4,5,6,7 y 8, presentó un Alpha de Cronbach de .82. El factor Orientación al Yo, incluyó los ítems 9,10,11,12,13,14, con un valor Alpha de .85. El factor Orientación al rendimiento, que incluyó los ítems 15,16,17,18,19 y 20, tuvo una fiabilidad de .83. Cabe señalar que tres ítems fueron reubicados en un factor distinto al original, lo cual es consistente con la teoría. Los ítems 11 (Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí) y 12 (Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga aversión), que en el cuestionario original formaban parte del factor Refuerzo Social, se integraron al factor Orientación a evitación o defensa del Yo; en ambos casos la motivación principal es evitar juicios desfavorables sobre la propia competencia. El ítem 17 (Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes o trabajos finales) se movió al factor Orientación al Rendimiento; en este caso, la motivación es priorizar los resultados medibles.

Tabla 3
Estructura factorial de orientación a metas

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Aprendizaje	Rendimiento	Defensa del Yo
Aprendizaje 1	.726		
Aprendizaje 2	.737		
Aprendizaje 3	.532		
Aprendizaje 4	.675		
Aprendizaje 5	.731		
Aprendizaje 6	.576		
Aprendizaje 7	.645		
Aprendizaje 8	.725		
Rendimiento 15		.810	
Rendimiento 16		.811	
Rendimiento 17		.797	
Rendimiento 18		.753	
Rendimiento 19		.567	
Rendimiento 20		.580	
Defensa del Yo 9			.749
Defensa del Yo 10			.797
Defensa del Yo 11			.715
Defensa del Yo 12			.758
Defensa del Yo 13			.725
Defensa del Yo 14			.660

Fuente: elaboración propia.

Para cumplir con el primer objetivo específico, identificar los niveles de orientación a metas académicas y las propiedades de agencia personal de los estudiantes, se determinaron los valores promedio de cada una de las orientaciones a metas y de los componentes de agencia personal (Tabla 4).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de orientación a metas y agencia personal

Orientación a metas	Media	Desviación estándar
Aprendizaje	36.44	3.519
Rendimiento	24.6	5.078
Orientación al yo o logro	10.98	4.881
Componentes de agencia	Media	Desviación estándar
Reacción	15.14	1.268
Reflexión	12.99	2.479
Previsión	13.76	1.968
Intención	14.40	1.987

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al segundo objetivo específico, examinar la relación entre las propiedades de agencia personal y las orientaciones a metas académicas de los estudiantes, se llevó a cabo una correlación Spearman (Tabla 5), dado que los datos no presentaron normalidad. Se observa que la orientación al aprendizaje y la orientación al rendimiento correlacionan fuerte y positivamente con los cuatro componentes de agencia. Sin embargo, la orientación al Yo, lo hace moderadamente solo con la reflexión.

Tabla 5

Correlación entre las orientaciones a metas y los componentes de agencia personal

	Aprendizaje	Rendimiento	Orientación al Yo	Reacción	Reflexión	Previsión	Intención
Aprendizaje	1						
Rendimiento	0.133	1					
Orientación al Yo	0.004	.427**	1				
Reacción	.497**	.323**	-0.05	1			
Reflexión	.462**	.466**	.221*	.406**	1		
Previsión	.455**	.366**	0.122	.313**	.521**	1	
Intención	.327**	.368**	0.07	.298**	.439**	.433**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto al tercer objetivo específico, explorar las posibles diferencias en la agencia personal y la orientación a metas académicas, en función de las variables sociodemográficas, primero, se indagó sobre las diferencias en orientación a metas y agencia personal en función del género; se llevó a cabo la prueba Mann-Whitney, la cual no mostró diferencias significativas. Como segundo punto, para las diferencias por programa (Tabla 6), se realizó la prueba Kruskal-Wallis. Se observó que hay diferencias significativas en la orientación al rendimiento por parte los estudiantes que cursan la Maestría en Pedagogía (57.91), así como en el componente de agencia correspondiente a reacción (55.39).

Tabla 6

Rango promedio de orientación a metas y agencia personal en función del programa académico

	Programa	N	Rango promedio
Aprendizaje	Pedagogía	66	52.37
	Matemáticas	14	43.86
	Desarrollo Humano	23	55.89
Rendimiento	Pedagogía	66	57.91
	Matemáticas	14	40.82
	Desarrollo Humano	23	41.85
Logro	Pedagogía	66	53.41
	Matemáticas	14	53.89
	Desarrollo Humano	23	46.8
Reacción	Pedagogía	66	55.39
	Matemáticas	14	35.82
	Desarrollo Humano	23	52.13
Reflexión	Pedagogía	66	55.29

	Matemáticas	14	38.68
	Desarrollo Humano	23	50.67
Previsión	Pedagogía	66	53.53
	Matemáticas	14	43.25
	Desarrollo Humano	23	52.93
Intención	Pedagogía	66	51.17
	Matemáticas	14	54.89
	Desarrollo Humano	23	52.63
Rendimiento			Reacción
Chi-cuadrado	7.287		6.113
Sig. asintótica	0.026		0.047

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Nombre del programa

Por último, con respecto a la variable de edad (Tabla 7), únicamente se observaron diferencias significativas en la orientación al Yo y en el componente de agencia de reacción. Los estudiantes con edad de 23 a 32 años mostraron un rango promedio mayor en la orientación al Yo (67.53) y en reacción, respecto a los de 33 a 43 años (57.3).

Tabla 7

Rango promedio de acuerdo con la edad

	Rangos de edad (años)	N	Rango promedio
Aprendizaje	23 a 32	29	43.02
	33 a 43	63	54.99
	44 a 60	11	58.55
Rendimiento	23 a 32	29	60
	33 a 43	63	50.67
	44 a 60	11	38.5
Logro	23 a 32	29	67.53
	33 a 43	63	47.3
	44 a 60	11	37.95
Reacción	23 a 32	29	44.33
	33 a 43	63	57.3
	44 a 60	11	41.86
Reflexión	23 a 32	29	51.47
	33 a 43	63	52.52
	44 a 60	11	50.45
Previsión	23 a 32	29	51.57
	33 a 43	63	51.88
	44 a 60	11	53.82
Intención	23 a 32	29	50.36
	33 a 43	63	51.24

	44 a 60	11	60.68
	Logro		Reacción
Chi-cuadrado	12.018		6.37
Sig. asintótica	.002		.041

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre la agencia personal y la orientación a metas académicas de los estudiantes de posgrado. Con base en ello, a continuación, se discuten los principales resultados.

4.1 Niveles de orientación a metas académicas y propiedades de agencia de los estudiantes

Los resultados relacionados con el primer objetivo muestran que la orientación al aprendizaje presenta niveles promedio mayores, que la orientación de rendimiento y del Yo. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios previos en el posgrado (Alsunaydi, 2024), atribuibles a que, en este nivel, los estudiantes han experimentado diversos desafíos educativos y personales que los llevan a apreciar los aprendizajes que pueden obtener en las distintas asignaturas, buscando a su vez emplear estrategias para avanzar en sus actividades académicas (González, 2005; Acosta-Gonzaga, 2023). Por su parte, el que los estudiantes presenten un nivel más moderado en las otras orientaciones indica que, en su mayoría, no están tan preocupados en competir con otros o en el reconocimiento de otros significativos (p. ej. amigos y/o familiares), quizá por la propia dinámica del posgrado; situación que contribuye a que asuman la responsabilidad de su actuar, a partir de un mayor compromiso con su aprendizaje.

En cuanto a las propiedades de agencia, los participantes evidenciaron un nivel medio mayor en la reacción, seguida de la intención, la previsión y por último la reflexión. Estos resultados plantean un área de oportunidad en el posgrado, a fin de incentivar a que los estudiantes fortalezcan las distintas dimensiones de agencia personal que les permita, además de persistir ante las adversidades y diversificar sus estrategias, reflexionar sobre las experiencias vividas, y plantear nuevas metas de manera intencionada, así como prever resultados a corto y mediano plazo, y ajustar los cursos de acción (Castillo-Delgadillo & Cueva de la Garza, 2020), al tiempo que son capaces de buscar ayuda para optimizar su proceso de aprendizaje, a partir de sentido proactivo y de independencia intelectual.

4.2 Relación entre propiedades de agencia y orientaciones a metas académicas de los estudiantes

Los hallazgos respecto al segundo objetivo muestran que la orientación al Yo no muestra correlación significativa con la intención, previsión y reacción, sólo una débil significancia con la reflexión, lo que indica una escasa agencia. En consonancia con la literatura existente (Elliot & Murayama, 2011), cuando los estudiantes buscan demostrar su competencia o presentan cierto temor a parecer incompetentes, suelen evitar tareas difíciles o minimizar su esfuerzo, dado que la falta de logro se interpreta frecuentemente como indicador de que uno no vale. Lo anterior puede repercutir en su aprendizaje, al dificultar tomar un control activo y reconocerse como quienes inician, organizan, diversifican y sostienen las acciones necesarias para alcanzar sus metas (Castañeda et al., 2016). A parir de este hallazgo, se enfatiza la relevancia de promover estrategias que dirijan el interés del estudiantado hacia el aprendizaje y promuevan la agencia durante su formación, ya que, como plantean Maytorena Noriega et al. (2021), el desarrollo de la agencia requiere la colaboración y apoyo de otros.

4.3 Diferencias en agencia personal y orientación a metas académicas, en función de las variables sociodemográficas

Los resultados vinculados al tercer objetivo evidencian que, los estudiantes de Pedagogía muestran una mayor orientación al rendimiento, en comparación con los de los otros programas. En este sentido, cabe señalar que muchos son los factores que definen las preferencias e intereses de los estudiantes; debido a ello, pueden elegir diferentes caminos académicos (Alhadabi & Karpinski, 2020). Al parecer en los estudiantes de este posgrado buscan prioritariamente obtener calificaciones elevadas para titularse de manera directa y evitar presentar examen de suficiencia. En cuanto a la agencia, presentan mayor nivel de reacción, indicando que si bien tienen alta capacidad para persistir ante las dificultades para el logro de sus metas (Bandura, 2001 2006), requieren fortalecer otros atributos para incidir intencionalmente en su proceso de aprendizaje. En

conjunto, estos hallazgos enfatizan en la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicas para contribuir a que estos estudiantes logren un mayor involucramiento con su formación académica, a partir de asumir la responsabilidad que les toca. Sobre todo, al tratarse de un posgrado que busca formar para que los egresados puedan evaluar y diseñar propuestas educativas innovadoras.

En cuanto a las diferencias según la edad, los estudiantes de 23-32 años mostraron una mayor orientación al Yo, que los de mayor edad. Dichas diferencias pueden atribuirse a que los estudiantes más jóvenes suelen intentar parecer menos incompetentes enfrente de los de mayor edad, para no sentirse avergonzados, por lo que generalmente buscan obtener notas altas y evitar cualquier forma de fracaso. Estos resultados coinciden en general con otros estudios previos con estudiantes de pregrado (Guan et al., 2022), pero contrastan con otros con estudiantes de posgrado (Alsunaydi, 2024), lo que invita a profundizar en este sentido en futuras investigaciones. Por su parte, el rango de edad intermedio (33 a 43 años) evidenció un mayor nivel de reacción, sugiriendo que estos estudiantes buscan en gran medida mantener el esfuerzo y diversificar estrategias para lograr sus metas (Bandura, 2006).

5. Conclusiones

Los resultados mostraron, en general, niveles medios mayores en orientación al aprendizaje y en la dimensión de agencia de reacción. La orientación al aprendizaje y al rendimiento mostraron una relación significativa con los atributos de agencia, pero no la orientación al Yo. Finalmente, se obtuvieron algunas diferencias según la edad y la disciplina. En conjunto, los hallazgos del presente estudio permiten concluir que los estudiantes de posgrado se pueden beneficiar de un mayor despliegue de agencia personal que contribuya a una orientación de metas al aprendizaje; un ámbito poco abordado en la literatura. Durante el posgrado los estudiantes requieren asumir la responsabilidad para implicarse en su propia formación, tomar la iniciativa, prever acciones, reflexionar, gestionar tiempos, así como desplegar estrategias que orienten los esfuerzos para llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Por ello, ambos aspectos son fundamentales para fortalecer la autorregulación y el compromiso académico de los estudiantes en este nivel educativo.

A la luz de los resultados, existen algunas limitaciones del estudio que son importantes ser señaladas como que la muestra se haya recolectado únicamente en una institución universitaria, por lo que sería recomendable ampliar la muestra para generalizar los resultados. Asimismo, sería conveniente realizar estudios longitudinales, a fin de determinar el desarrollo de agencia vinculada a las metas académicas a lo largo del trayecto formativo en el posgrado.

Teniendo en consideración las limitaciones anteriores y con base en los presentes hallazgos, existen implicaciones importantes de cara a la práctica educativa. Es fundamental que en el posgrado se apoye a los estudiantes a asumir una mayor responsabilidad de su propio proceso -agencia personal- para poder planear metas claras, utilizar estrategias efectivas para alcanzarlas, evaluar sus avances y reflexionar sobre los mismos. Sabemos que el desarrollo de agencia plantea desafíos importantes, sin embargo, puede traducirse en beneficios significativos para el óptimo desarrollo del estudiantado. Por tanto, es fundamental que en las instituciones de educación superior se proporcionen recursos adecuados para ayudar a los estudiantes a gestionar los desafíos académicos que se presenten en el posgrado, a partir del despliegue de una agencia personal sólida para definir y llevar a cabo sus objetivos académicos.

Disponibilidad de datos de la investigación

Los datos de esta investigación están disponibles previa solicitud a los autores

Contribución de los autores

María del Socorro Rodríguez Guardado, Martha Leticia Gaeta González: Conceptualización, Recopilación y gestión de datos (data curation), Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Escritura del borrador original, Análisis formal, Validación, Escritura (revisión y edición).

Referencias

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. *Behavioral Sciences*, 13, 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>

- Alsunaydi, A. (2024). A 2x2 achievement goals orientations model in the light of some variables among postgraduate students. *International Journal of Education and Practice*, 12(4), 1286–1300. <https://doi.org/10.18488/61.v12i4.3910>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Booker, R. (2021). A psychological perspective of agency and structure within critical realist theory: a specific application to the construct of self-efficacy. *Journal of Critical Realism*, 20(3), 239-256. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1958281>
- Castañeda, S., Peñalosa, E., Ramírez, L., Pérez, I., Peña, R., & Salgado, A. (2016). *Sobre Agencia Académica*. En S. Castañeda y E. Peñalosa, (Ed.) *Fenomenología de la Agencia Académica* (pp.24-41). UNAM y UAM.
- Castillo-Delgadillo, M., & Cueva de la Garza, M. S. (2020). La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés. *Sinéctica*, 55, e1103. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-006)
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in education*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00019>
- Covarrubias, C., Pávez, P., Venegas-Ramos, L., & Mendoza, M. (2024). La influencia de la autoeficacia sobre las metas académicas y el rol mediador de la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.597871>
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Disign Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- del Mar Ferradás, C., M., Freire Rodríguez, C., Regueiro Fernández, B., Vieites Lestón, T., & Rodríguez-Llorente, C. (2021). Autoestima, metas de logro y estrategias de autoprotección: un enfoque centrado en la persona. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 264-284. <https://doi.org/10.21814/rpe.20886>
- De la Fuente, A. J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación a meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2 (1), 35-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878003>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023952>
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30002-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9)
- Goller, M., & Harteis, C. (2014). *Employing agency in academic settings: Doctoral students shaping their own experiences*. In *Discourses on professional learning: On the boundary between learning and working* (pp. 189-210). Springer Netherlands.
- González, F. A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Guan, J., Xiang, P., Land, W., & Hamilton, X. D. (2023). Age and gender differences in achievement goal orientations in relation to physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 130(1), 80-93. <https://doi.org/10.1177/00315125221139000>
- Gupta, N., Ali, K., Jiang, D., Fink, T., & Du, X. (2024). Beyond autonomy: unpacking self-regulated and self-directed learning through the lens of learner agency-a scoping review. *BMC Medical Education*, 24(1), 1519. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06476-x>
- Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G., & Proaño, V. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 236-247. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000500236&lng=es&tlng=es
- Hakkarainen, K. P., Wires, S., Keskinen, J., Paavola, S., Pohjola, P., Lonka, K., & Pyhältö, K. (2014). On personal and collective dimensions of agency in doctoral training: medicine and natural science programs. *Studies in Continuing Education*, 36(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.787982>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-Regulation, Co-Regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. En D. H. Schunk y J. A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 83–106). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>

- Juvonen, J., Wentzel, K. R., & Gutiérrez, S. N. Y. (2001). *Motivación y adaptación escolar: Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103 (suplemento). <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Maytorena Noriega, M. de los A. (2020). Escala de Agencia Personal en Educación Superior: Diseño y valoración: escala de agencia personal. *Psicumex*, 10(1), 39–60. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Maytorena Noriega, M. de los A., Arias Peña, Y. A., González Lomelí, D., & Cecilia Jiménez, M. (2023). *Agencia en escenarios educativos y rendimiento académico en universitarios colombianos*. *Informes Psicológicos*, 23(1), 255-269. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v23n1a16>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M. (2001). Performance – Approach Goals: Good for What, for Whom, under What circumstances, and all What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77 – 85. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Miller, T., Pedell, S., Sterling, L., Vetere, F., & Howard, S. (2012). Understanding socially oriented roles and goals through motivational modelling. *Journal of Systems and Software*, 85(9), 2160-2170. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2012.04.049>
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2024). *The Power of Agency: Cultivating Autonomy, Authority, and Leadership in Every Role*. Berrett-Koehler Publishers.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M., & Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Panadero, E. (2017). Una revisión del aprendizaje autorregulado: seis modelos y cuatro líneas de investigación. *Frontiers in Psychology*, 8,422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P.R (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Romero, M., Juola, J., Casadevante, C., & Hernández, J. M. (2022). Objective assessment of goal orientation, time management and learning outcomes. *Annals of Psychology*, 38(2), 382–394. <https://doi.org/10.6018/analesps.484851>
- Roque Herrera, Y., Alonso García, S., Salazar Granizo, Y. E., Criollo Criollo, A., & Curay Yaulema, C. E. (2021). Estrategias de aprendizaje y metas académicas en estudiantes universitarios ecuatorianos de ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 13(3), 196-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000300196&lng=es&tlng=es.
- Rutenberg, I., Ainscough, L., Colthorpe, K., & Langfield, T. (2022). The anatomy of agency: Improving academic performance in first-year university students. *Anatomical Sciences Education*, 15(6), 1018-1031. <https://doi.org/10.1002/ase.2137>
- Segura Avalos, Y. L. (2017). *Agencia personal y satisfacción vital en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Trujillo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/13019>
- Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2022). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Suárez Riveiro, J.M., Fernández Suárez, A.P., Rubio Sánchez, V., & Zamora Menéndez, Á. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27, 421–435. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Suria Martínez, R. (2023). Relación entre dimensiones de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios con movilidad reducida. *Retos*, 48, 420–428. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97029>

- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global studies of Childhood*, 9(3), 183-187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2018). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i1.14>
- Villa, R., Ponsi, G., Scattolin, M., Panasiti, M. S., & Aglioti, S. M. (2022). Social, affective, and non-motoric bodily cues to the Sense of Agency: A systematic review of the experience of control. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 142, 104900. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104900>
- Volkova, E. S., & Kaptsov, A. V. (2023). Agency development of high school students in the process of professional self-determination. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*, 20(4), 103-116. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.4.9>
- Yoon, J., & Rönnlund, M. (2021). Control and agency in student-teacher relations: a cross-cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools. *Education Inquiry*, 12(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1744350>
- Zavala-Berbená, M. A., & Castañeda-Figueiras, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26(2), 98-104. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(14\)70024-6](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(14)70024-6)