

**Universidad Nacional de Córdoba.**

Facultad de Psicología.

Licenciatura en Psicología

Trabajo final de investigación

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2*

*Achievement Goal Questionnaire en una muestra de universitarios cordobeses*

Alonso-Crespo, Agustín

Matrícula: 33046953

Asesores:

Lic. Furlan, Luis

Lic. Sánchez Rosas, Javier

Comisión Evaluadora:

Dr. Pérez, Edgardo

Mgter. Querejeta, Andrea

Lic. Salvetti, Marcela.

Córdoba

Año 2013

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 Achievement Goal Questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

Alonso Crespo Agustín

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

## **Resumen**

**Objetivo.** En el presente trabajo se llevó a cabo la adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 Achievement Goal Questionnaire a una muestra de estudiantes universitarios de Córdoba. **Método.** Se desarrolló un estudio instrumental en el que participaron 195 estudiantes de la UNC. Se efectuó una traducción directa cuya equivalencia fue evaluada mediante su administración a una muestra bilingüe (N=33). Se aportó evidencia de la estructura interna del instrumento aplicando análisis factorial confirmatorio (método de máxima verosimilitud). Se examinó la consistencia interna mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. Se brindó evidencia de la validez relacionada con variables externas por medio de correlaciones bivariadas con búsqueda de ayuda académica, emociones y rendimiento académico. **Resultados.** Las correlaciones de Spearman entre cada escala de las versiones original y traducida fueron moderadas y altas (.53 a .93). La consistencia interna de las escalas estuvo por encima de los valores aceptables (entre  $\alpha=.80$  y  $\alpha=.94$ ). Los valores de ajuste apoyan el modelo propuesto de metas 3x2 [ $X^2(120, N=167) = 176.4, p < .000, X^2/DF = 1.47, CFI = .97, TLI = .97, RMSEA = .053$ ]. Se obtuvieron evidencias dispares de validez test-criterio relacionadas con búsqueda de ayuda académica, emociones y rendimiento académico. **Conclusión.** Los resultados son

prometedores, se obtuvo una versión en español moderadamente equivalente a la original y se verificaron las propiedades psicométricas del 3x2 AGQ en la población de estudiantes cordobeses. Contar con un instrumento de estas características posibilita el desarrollo de futuras investigaciones en el campo educativo.

## **Abstract**

**Objective.** In the present work, an adaptation and evaluation of psychometric properties of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire was made in a population of college students from Córdoba. **Method.** An instrumental study was carried out, in which 195 college students from Córdoba participated. A direct translation was made, and its equivalence was assessed by administering it to a bilingual sample (N = 33). Evidence of the internal structure of the instrument was provided by applying confirmatory factor analysis (maximum likelihood method). Internal consistency was examined using Cronbach's  $\alpha$  coefficient. Evidence of test-criterion validity through bivariate correlations with academic help seeking, academic emotions and academic performance was offered. **Results.** Spearman correlations between each scale of the original and translated versions showed moderate and high correlations (.53 to .93). The internal consistency of the scales was above the acceptable values (between  $\alpha=.80$  y  $\alpha=.94$ ). The fit values support the proposed model  $X^2(120, N= 167) = 176.4, p <.000, X^2/DF= 1.47, CFI= .97, TLI= .97, RMSEA= .053$ . Dissimilar evidence of validity test-criterion related to academic help seeking, emotions and academic performance was obtained. **Conclusion.** The results are promising. A Spanish version moderately equivalent to the original was obtained and the psychometric properties of the AGQ 3x2 were tested on a population of students from Córdoba. Having

an instrument of this nature enables the development of a wide range of future research on the academic field.

**Palabras-claves:** metas de logro; adaptación; AFC; confiabilidad; validez.

A mi familia, amigos y profesores que me  
acompañaron en estos años de formación.

A Cati.

Se agradece por su contribución al desarrollo de  
esta tesis a mis asesores Javier Sánchez Rosas  
y Luis Furlan y a Andrew Elliot, profesor de la  
Universidad de Rochester y Kou Muruyama,  
profesor de la Universidad de California.

## **Índice**

Introducción.....	Pág. 9
Capítulo 1: Motivación y metas de logro.....	Pág. 11
1.1 Teoría de la motivación de logro.....	Pág. 11
1.2 Competencia y motivación.....	Pág. 12
1.3 Motivación y metas de logro.....	Pág. 14
1.4 Incorporación de la valencia de aproximación y evitación a las metas de logro.....	Pág. 16
1.5 Introducción del modelo 3x2 sobre metas de logro.....	Pág. 18
Capítulo 2: Metas de logro y sus relaciones con variables importantes en el campo educativo.....	Pág. 22
2.1 Metas de logro y rendimiento académico.....	Pág. 22
2.2 Metas y emociones de logro.....	Pág. 22
2.3 Metas de logro y búsqueda de ayuda académica.....	Pág. 26
Capítulo 3: Medición de las metas de logro.....	Pág. 29
Objetivos.....	Pág. 34

Capítulo 4: Metodología.....	Pág. 35
4.1 Traducción.....	Pág. 36
4.2 Análisis de equivalencia.....	Pág. 37
4.3 Estudio N°1.....	Pág. 40
4.4 Estudio N°2.....	Pág. 52
Capítulo 5: Conclusiones.....	Pág. 62
Referencias.....	Pág. 66
Apéndice.....	Pág. 81

## **Introducción**

En las últimas tres décadas las metas de logro (ML) fueron definidas de diferentes maneras, entre ellas, como el propósito que tiene una persona para participar en una conducta de logro (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011), o como los objetivos por los que las personas se esfuerzan en situaciones de logro (Chiungjung, 2011). Este constructo fue desarrollado por primera vez en la década de 1970 y principios de 1980 por los investigadores Carol Ames (1984), Carol Dwek (1986), Marty Maehr (Maehr & Nicholls, 1980) y John Nicholls (1984).

Se desarrollaron diferentes modelos sobre las metas de logro: dicotómico (Ames, 1984; Dwek, 1986; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984), tricotómico (Elliot, 1994) y 2x2 (Elliot, 1999) y, más recientemente, el “modelo 3x2” (Elliot et al., 2011).

A partir de estos modelos surgieron diferentes instrumentos de auto-administración que tienen como fin la medición de las metas de logro. Pueden mencionarse, a modo de ejemplo, el Perception of Success Questionnaire (POSQ; Roberts & Balague, 1991; Roberts, Treasure & Balague, 1998), el formulado por VandeWalle (Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000), entre otros. Aunque según un meta-análisis efectuado por Chiungjuang (2011) los instrumentos más utilizados son el Achievement Goal Questionnaire y su versión revisada (AGQ y AGQ-R, Elliot &

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

McGregor, 2001; Elliot & Murayama, 2008), y la escala Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS: Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman & 1996).

Actualmente Elliot y colaboradores (2011) diseñaron una escala basada en el modelo 3x2, el *3x2 achievement goal questionnaire (3x2AGQ)*. En este instrumento se presentan tres ítems para cada una de las 6 metas de logro (*task-based* aproximación y evitación, *self-based* aproximación y evitación y *other-based* aproximación y evitación) (Apéndice A).

Ante el surgimiento de este nuevo modelo explicativo y su respectiva escala, el presente trabajo se propone adaptar este instrumento de medición al medio local y efectuar los estudios psicométricos necesarios para contar con una herramienta valiosa a la hora de investigar los aspectos motivacionales de logro y otras variables asociadas. Las implicancias de este trabajo son importantes ya que sería la primera adaptación realizada de este instrumento, lo que permitiría a su vez realizar investigaciones empíricas novedosas y poner a prueba el modelo en el cual se basa. La precisión con la cual se definen las ML permitiría obtener información más específica sobre la motivación de los estudiantes universitarios en el medio local.

## **Capítulo 1**

### **Motivación y metas de logro**

#### **1.1 Teoría de la Motivación de Logro**

La investigación en motivación de logro comenzó desde el inicio mismo de la psicología como disciplina científica con los estudios de James (1890) sobre cómo los esfuerzos de logro estaban vinculados con la autoevaluación. Seguidamente, aparecieron varios estudios sobre temas vinculados con esta línea de investigación (Ach, 1910; Hillgruber, 1912). Pero el trabajo empírico sistematizado en motivación de logro empezó en el laboratorio de Kurt Lewin. Los primeros modelos de motivación de logro se propusieron entre las décadas de 1940 y 1950 por Lewin y colaboradores y McClelland y Atkinson (Elliot & Dweck, 2005). A lo largo de la historia de este constructo se han desarrollado numerosas investigaciones empíricas y modelos en distintos tópicos, tales como motivos, atribuciones, ansiedad ante los exámenes, metas, percepción de la competencia, valores, etc.

A pesar de contar con numerosos estudios, existe una dificultad para encontrar una definición unánime y consensuada del término “logro”. Elliot y Dweck (2005) explican esta dificultad por medio de dos puntos débiles que ellos consideran que existen en la literatura sobre motivación de logro. En primer lugar, concluyen que existe una falta de coherencia y delimitación de parámetros estructurales. Si no se determina con precisión la

naturaleza del “logro” tampoco se puede determinar con precisión lo que debe ser incluido como parte de la teoría motivacional de logro. Esta debilidad trae problemas para la investigación empírica (dificultad para operacionalizar constructos e interpretar resultados como un todo dentro de esta teoría) y para el desarrollo teórico (problemas para la construcción de modelos). La segunda debilidad que existe en la literatura es que las investigaciones tienen un foco estrecho y están limitadas en su alcance a una visión individualista del logro en los dominios del trabajo, la educación y el deporte solamente. Sin embargo, las conductas de logro se extienden a muchas situaciones de la vida cotidiana más allá de los dominios citados. Estos puntos débiles hacen que cuando hablemos de “la literatura sobre motivación de logro” estemos hablando de un grupo de teorías y trabajos que utilizan coloquialmente el término logro. Es por esto que Elliot y Dweck (2005) proponen que el núcleo central de la teoría motivacional de logro debe ser la “competencia”.

## **1.2 Competencia y motivación**

El concepto de competencia tiene un significado preciso y es un constructo ampliamente desarrollado en la psicología, que permite subsanar las dificultades que existen en la literatura sobre motivación de logro. Si bien la competencia está definida como una cualidad de éxito, habilidad, suficiencia o eficiencia, un análisis motivacional de la competencia nos tiene que decir cómo es evaluada, cómo ésta afecta al comportamiento de una persona y en qué situaciones.

La competencia activa y dirige el comportamiento del sujeto. En este sentido, distintos estudios teóricos (Dweck & Elliot, 1983; Skinner, 1995) sostienen que activa la conducta porque la “necesidad de competencia” (need for competence) es una motivación fundamental en la evolución del sujeto y lo ayuda en su adaptación al medio. A lo largo de la historia evolutiva cada sujeto dirige su conducta por medio de metas y estrategias cognitivas para canalizar su “necesidad de competencia” frente a la demanda del medio.

La forma en que la competencia es evaluada va a influir en el significado que este término tiene y en las situaciones en las que entra en juego. La competencia es evaluada de diferentes maneras, las personas pueden usar un criterio único basado en la tarea que están realizando (task), un criterio intra-personal que cambia con el tiempo (self) o un criterio inter-personal (others) que implica una comparación normativa (Elliot & Dweck, 2005). Según estos autores la competencia es aplicable a un amplio rango de situaciones, desde acciones concretas (como colocar un clavo), resultados específicos (como obtener buenos resultados en un examen), habilidades específicas (como tocar el piano), hasta características generales (como la inteligencia).

También es importante mencionar que, en términos de motivación, hay que entender a la competencia tanto en su valencia de aproximación como evitación. Esto significa que el comportamiento está motivado por la aproximación y evitación hacia situaciones, condiciones, objetos y estímulos apetitivos-positivos de competencias y aversivos-negativos de incompetencia, respectivamente.

### **1.3 Motivación y metas de logro**

En la teoría motivacional de logro se usaron muchos constructos para explicar y predecir la activación y dirección del comportamiento en situaciones de logro, pero todos hicieron foco en algún punto en la competencia. En la actualidad, el constructo que recibe mayor atención en la literatura referida a la motivación basada en la competencia son las metas de logro.

Este constructo se desarrolló por primera vez en los años '70 con el trabajo de Carol Ames, Carol Dweck, Marty Maehr y John Nicholls (Elliot, 2005). A partir de finales de esta década y principios de los '80 empezaron a surgir los primeros escritos (Nicholls & Dweck, 1979; Maehr & Nicholls, 1980). Posteriormente fueron Nicholls y Dweck quienes aportaron definiciones distintivas a las metas de logro que forjaron una tradición en las investigaciones sobre este constructo (Elliot, 2005).

A partir de sus estudios sobre indefensión en situaciones de logro Dweck y sus colegas (Diener & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975) demostraron que niños con las mismas habilidades respondían de manera diferente al fracaso en situaciones de logro. Algunos respondían de forma adaptativa (patrón de respuesta de maestría) y otros de forma desadaptativa (patrón de respuesta de indefensión). Dweck y Elliot (1983) explicaron estas diferencias por medio de dos tipos de metas de logro: las metas de rendimiento (donde se busca demostrar competencia) y las metas de aprendizaje (donde se busca desarrollar competencia en una tarea).

Por otra parte, las conceptualizaciones de Nicholls surgieron de su investigación sobre el desarrollo de la concepción de habilidad en niños. De acuerdo a este autor (1976, 1978, 1980), los niños nacen con una concepción indiferenciada de la habilidad, donde no la distinguen del esfuerzo. A partir de los 12 años desarrollan una concepción específica de la habilidad, distinta del esfuerzo. Nicholls define a las ML como el propósito que se persigue en situaciones de logros (y el propósito de las conductas de logro es demostrar o desarrollar habilidad). Si la concepción de habilidad es construida de dos maneras, la diferenciada y la indiferenciada, entonces se puede identificar dos tipos de ML, una donde se persigue el desarrollo de competencia y otra donde se busca demostrar la misma.

Existe una similitud interesante entre las conceptualizaciones de Dweck y Nicholls, ambos enmarcan sus investigaciones en la literatura que ya existía sobre motivos y atribuciones de logro, desarrollan las ML como el propósito de la conducta y ven a la competencia como un componente importante de estas. Asimismo, ambos promueven una división dicotómica de las metas y ninguno incorpora la distinción entre aproximación y evitación a su teorización.

A finales de los '80 Ames y Archer (1987, 1988) propusieron una unificación e integración de las conceptualizaciones existentes sobre las ML, argumentando que los conceptos involucrados en la explicación y definición de este constructo teórico eran lo suficientemente similares para proponer la existencia de dos metas: las de maestría y las de rendimiento. En estos mismos trabajos Ames y Archer introducen también la idea de que las ML pueden ser aplicadas al contexto educativo, vinculándose con otros constructos como estrategias de aprendizaje, elecciones, aptitudes y atribuciones.

En resumen, estos autores promovieron una clasificación de las ML en dos tipos: metas de maestría y metas de rendimiento. Las primeras se refieren al desarrollo de una habilidad, donde el proceso de aprendizaje es valorado en sí mismo, y el dominio de la tarea es visto como dependiente del esfuerzo puesto en éste. En cuanto a las segundas, la importancia reside en ser juzgado como apto para una tarea, obtener mejores resultados que otras personas y alcanzar el éxito en la tarea con poco esfuerzo (Ames, 1988). Las metas de maestría y las metas de rendimiento conformaron el "*modelo dicotómico*" (Ames, 1988; Nicholls et al., 1989), que a su vez solo consideró a las metas de logro como metas de aproximación (ya sea para desarrollar un dominio o para obtener mejores resultados que otras personas).

#### **1.4 Incorporación de la valencia de aproximación y evitación a las metas de logro**

La diferenciación entre aproximación y evitación en motivación fue desarrollada ampliamente en la historia del pensamiento y en especial en la psicología. Se puede rastrear sus orígenes hasta los escritos de Demócrito en la antigua Grecia, quien proponía que la conducta era guiada por un hedonismo ético que dirigía al hombre a la búsqueda del placer y a la evitación del dolor. Dentro de la psicología científica, ésta distinción se tuvo en cuenta desde el inicio, hecho que se puede ver en la obra de Wundt (1877), James (1890) y Freud (1915) (Elliot, 2008).

La distinción entre aproximación y evitación en la teorización sobre la motivación ha sido estudiada desde el inicio de la psicología como disciplina científica (Elliot, 1999). Considerando al valor que se le dio a esta distinción en la psicología y a sus antecedentes

directos en el estudio de la motivación resulta interesante notar que no se la incorporó en los modelos propuestos sobre ML hasta principios de los '90.

Revisando la literatura existente sobre el tema Elliot (1994) notó que las metas de rendimiento podían tener efectos positivos y negativos sobre las variables involucradas en situaciones de logros y los resultados de logro. En esta revisión, el autor nota que existían metas de rendimiento que estaban relacionadas con resultados positivos y cuyas medidas comprometían ítems que se basaban en una posibilidad de obtener resultados negativos (lo que hacía suponer una motivación de aproximación). Pero por otro lado, también encontró metas de rendimiento relacionadas con resultados negativos y en cuyas medidas los ítems estaban basados en la posibilidad de obtener resultados negativos (lo que hacía suponer la existencia de una motivación de evitación) (Elliot, 1994). Considerando esto, Elliot (2005) propone el modelo tricotómico conformado por las metas de:

- Maestría, donde la motivación del sujeto se basa en desarrollar competencia o dominio de la tarea.

- Aproximación-Rendimiento, donde el objetivo es obtener mejores resultados que los pares.

- Evitación-Rendimiento, donde se busca evitar obtener peores resultados que los pares.

Posteriormente, Elliot (1999, 2005) incorpora también la distinción entre aproximación y evitación a las metas de maestría. A diferencia de las metas de

rendimiento, donde la valencia de aproximación y evitación estaban mezcladas y se relacionaban con resultados positivos y negativos, en las metas de maestría la valencia de evitación no existía y no era tenida en cuenta en los instrumentos de medición. Así, con esta incorporación queda definido el modelo 2x2, donde a las tres metas ya existentes se le agrega la meta evitación-maestría, que supone que el sujeto se ve motivado por evitar la posibilidad de perder el dominio de una tarea, olvidar lo ya aprendido, entender de forma deficiente el material, etc. En cuanto a los efectos de este tipo de metas, se espera que el sujeto obtenga menos resultados positivos que con las metas aproximación-maestría pero mejores resultados que con las de evitación-rendimiento. Elliot también agrega que este tipo de metas es menos común en su prevalencia, siendo más asidua entre los adultos mayores. A partir del desarrollo de ambos modelos (tricotómico y 2x2) se vio una proliferación importante de trabajos empíricos y teóricos que reforzaron la incorporación de la distinción entre aproximación y evitación a las metas de logro desde la psicología educacional, del deporte y organizacional (Elliot, 1999).

### **1.5 Introducción del modelo 3x2 sobre metas de logro**

Adicionalmente a la incorporación de la distinción entre aproximación y evitación, Elliot se ocupó de dar una definición más precisa de las metas de logro. El autor sostiene que si entendemos a estas metas como el propósito por el que una persona se involucra en una conducta de logro, estamos haciendo referencia al propósito como la razón por la que la persona se involucra en este tipo de conductas, y al propósito como el fin o meta por la cual realizamos estas conductas. Tanto en el modelo tricotómico como en el modelo 2x2, Elliot separa las razones de los objetivos que guían la conducta, definiendo las metas de

logro en términos de objetivos o fines (solamente), específicamente, los fines basados en la competencia que guía la conducta. Esta competencia es definida en los términos que en general se utilizan al evaluar: para determinar si alguien está realizando bien o mal una tarea (Elliot et al., 2011).

Elliot propone que existen tres parámetros básicos de evaluación: los basados en la tarea, los basados en el self y los basados en los otros (task-based, self-based y other-based). De esta manera, en el modelo 2x2, las metas aproximación-maestría (estarían conformadas por el logro de la competencia basada en la tarea y el self), las metas evitación-maestría (por la evitación de la incompetencia basada en la tarea y en el self), las metas aproximación-rendimiento (por el logro de una competencia basada en los otros) y por último las metas evitación-rendimiento (por la evitación de la incompetencia basada en los otros).

El autor propone en el modelo 3x2 tomar cada parámetro de evaluación como una ML diferente, sosteniendo que existen diferencias entre las metas basadas en la tarea y las metas basadas en el self. En primer lugar, las metas basadas en la tarea comprenden el dominio absoluto de esta, la competencia esta basada en términos de realizar bien o mal la tarea en relación a lo que la tarea en si requiere. En este tipo de metas el sujeto necesita la habilidad cognitiva de poder representarse lo que la tarea requiere y el grado en que sus acciones la satisfacen o no. Puede notarse que de este modo el parámetro de evaluación de la competencia está sostenido por la tarea en sí misma, lo que provee al sujeto de un feedback directo e inmediato, orientándolo hacia el proceso y generando estados de flow

(Elliot, 2011) que mantienen al sujeto enfocado en lo que está haciendo. Debido a esto se cree que estas metas son óptimas para la regulación de las situaciones de logro.

Por otro lado, las metas basadas en el self comprenden el uso de la trayectoria personal como el parámetro de referencia, la competencia esta basada en realizar bien o mal la tarea en relación a los desempeños obtenidos en el pasado y a los que se cree que se pueden obtener en el futuro. Este tipo de metas requiere una habilidad cognitiva más compleja por que el sujeto necesita considerar dos resultados simultáneamente (uno de los cuales no está presente) y evaluarlos en términos de una secuencia temporal. En este caso, la competencia está evaluada según la trayectoria personal del sujeto que, al ser más compleja, genera menos orientación al proceso y disminuye los estados de flow, lo que hace a estas metas menos óptimas para la regulación de la conducta.

En adición a las anteriores existe un tercer tipo de metas, las metas basadas en los otros. Estas metas utilizan un parámetro interpersonal de evaluación como referente, la competencia está definida en términos de realizar bien o mal la tarea en relación a los otros. En este tipo de metas el sujeto tiene que contar con la habilidad cognitiva de comparar dos resultados concretos, lo que es moderadamente más complejo que las basadas en la tarea y posiblemente similar a la habilidad requerida en las basadas en el self. En este caso, el feedback se debe obtener utilizando un parámetro abstracto de comparación (comparación normativa), el cual es indirecto y, en ocasiones, genera un retraso que disminuye la eficacia como regulador en la situación de logro.

Para completar el modelo, Elliot propone que se tomen los tres tipos de metas en su valencia de aproximación y evitación. Las metas de aproximación están descritas como la búsqueda o mantenimiento de resultados positivos y la adopción de éstas por parte del sujeto evocan y sostiene la esperanza, la expectativa de buenos resultados (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006,2009). Las metas de evitación se enfocan en el fracaso y regulan la situación de logro mediante la evitación de resultados negativos. La adopción de estas por parte del sujeto evoca el miedo, ansiedad, estados de vigilancia y la expectativa de malos resultados.

Resumiendo, se puede ver que el modelo 3x2 es el resultado de cruzar los tres parámetros usados para definir la competencia con los dos tipos de valencia (Elliot et al, 2011). Como puede observarse en la figura 1, el modelo estaría conformado por 6 tipos de metas: aproximación-tarea, evitación-tarea, aproximación-self, evitación-self, aproximación-otros y evitación-otros.

		Definición		
		Dominio absoluto (tarea)	Intra-personal (self)	Inter-personal (otros)
Valencia	Positiva (aproximación)	aproximación- tarea	aproximación-self	aproximación-otros
	Negativa (evitación)	evitación-tarea	evitación-self	evitación-otros

**Figura 1.** Modelo 3x2 de metas de logro (Adaptado de Elliot et al., 2011).

## **Capítulo 2**

# **Metas de logro y sus relaciones con variables importantes del campo educativo**

### **2.4 Metas de logro y rendimiento académico**

Existen numerosas investigaciones que demuestran la relación existente entre las ML de los estudiantes y su rendimiento en distintas tareas. Si bien existe una variabilidad en los resultados de dichos estudios, se pueden discernir patrones que emergen de los trabajos publicados (Pekrún, Elliot & Maier, 2009). Las metas aproximación-rendimiento predicen de forma positiva el rendimiento (Elliot & Church, 1997; Lopez, 1999; Skaalvik, 1997; Tanaka & Yamauchi, 2000; Urdan, 2004). Por otro lado, las metas evitación-rendimiento son un predictor negativo del rendimiento académico (Church, Elliot, & Gable, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Finney, Pieper, & Barron, 2004; Vansteenkiste Simons, Lens, Soenens, Matos, & Lacante, 2004; Wolters, 2004). Finalmente, las metas de maestría predicen positivamente el rendimiento académico (Church et al., 2001; Klein, Noe, & Wang, 2006; Porath & Bateman, 2006; Sideridis, 2007).

### **2.5 Metas y emociones de logro**

En la literatura contemporánea, las emociones son definidas como un proceso con múltiples componentes que involucra un afecto específico y elementos cognitivos,

fisiológicos, y comportamentales (Scherer, 2000). En las primeras investigaciones sobre emociones y metas de logro, diferentes emociones fueron consideradas en su valencia positiva (disfrute, orgullo, satisfacción) y negativa (ansiedad, enojo, frustración).

Las emociones pueden impactar sobre el aprendizaje y el rendimiento académico al cambiar los niveles cerebrales de dopamina que afectan la memoria de largo plazo, al dirigir la atención y el uso de recursos cognitivos, modular el interés en la actividad, activar distintos modos de procesamiento de la información y resolución de problemas y facilitar o impedir la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento (Sánchez Rosas, 2012)

Las emociones de logro son definidas como emociones que tienen como referencia la competencia y relevancia de las actividades y los resultados, lo que las diferencia de los estados de ánimo por tener un referente específico (Pekrun, 2006). En el pasado, estas emociones solo fueron tomadas en cuenta respecto a su relación con los resultados académicos, (e.g. ansiedad ante los exámenes, Zeidner, 2007; emociones posteriores al éxito y el fracaso, Weiner, 1985). Actualmente se considera que las emociones de logro pueden tomar como referencia la relación con el resultado, como también la relación con la actividad de logro en si misma. Adicionalmente se considera también la diferencia entre emociones positivas y emociones negativas, por lo que queda conformado un modelo 2x2 de emociones académicas: emociones positivas basadas en el resultado, emociones positivas basadas en la actividad, emociones negativas basadas en el resultado y emociones negativas basadas en la actividad (Pekrún, Elliot, & Maier, 2009).

La función de las emociones es promover la energía motivacional y fisiológica a los eventos importantes, focalizando la atención y modulando el pensamiento, incitando intenciones relacionadas a la conducta (Sánchez Rosas, 2012). Esto nos da la pauta de que las emociones afectan la motivación de los estudiantes en situaciones de logro.

Mediante meta-análisis, Chiungjung (2011) da cuenta de la relación informada en la literatura existente entre metas y emociones de logro (Tabla 1). Se puede observar que las metas de maestría están asociadas en mayor medida con emociones académicas positivas y, en menor medida, con emociones académicas negativas. Las metas de rendimiento también se rencuentran relacionadas con emociones positivas, pero la magnitud de esta relación es débil ( $r = .06$ ), siendo mayor su relación con emociones académicas negativas ( $r = .17$ ).

**Tabla 1.** Relaciones entre metas de logro y emociones académicas (Adaptado de Chiungjung, 2011).

Metas	K	Emociones positivas	Emociones negativas
M	25	.41	.13
R	25	.06	-.17
M	23	.48	.08
Ap-R	23	.14	-.12
Ev-R	23	-.10	-.30
Ap-M	8	.42	.07
Ev-M	8	.05	-.38
Ap-R	8	.14	-.12
Ev-R	8	-.05	-.31

**Nota:** M = maestría, R = rendimiento, Ap-R = Aproximación-rendimiento, Ev-R = Evitación-rendimiento, Ap-M = Aproximación-maestría, Ev-M = Evitación-maestría. K (numero de estudios relevados).

La relación entre las metas evitación-rendimiento con emociones positivas es débil en comparación con su relación con las emociones negativas. La correlación de las metas de aproximación-maestría con las emociones positivas es fuerte, mientras que su relación con las emociones negativas no es significativa. En cuanto a las metas de evitación-

maestría se puede observar que se relacionan débilmente con las emociones positivas y fuertemente con las emociones negativas.

A pesar de que un meta-análisis nos brinda un panorama de cómo se ha dado la relación de estas variables en la literatura existente, las correlaciones bivariadas solo nos permiten afirmar que existe una relación independiente entre variables, pero no nos brinda información sobre cómo estas variables intervienen en el comportamiento humano ya que omite el efecto que sobre ellas tienen otras variables (Sanchez Rosas, 2012). El análisis de regresión múltiple, en cambio, nos permite estimar como diferentes variables independientes intervienen y predicen una variable dependiente y en que magnitud. En este orden Pekrun et al. (2009) evaluaron mediante este tipo de análisis un modelo en que las metas de logro predecían las emociones y éstas a su vez influían sobre el rendimiento académico. En la figura 2 se puede observar cómo interactúan dichas variables.

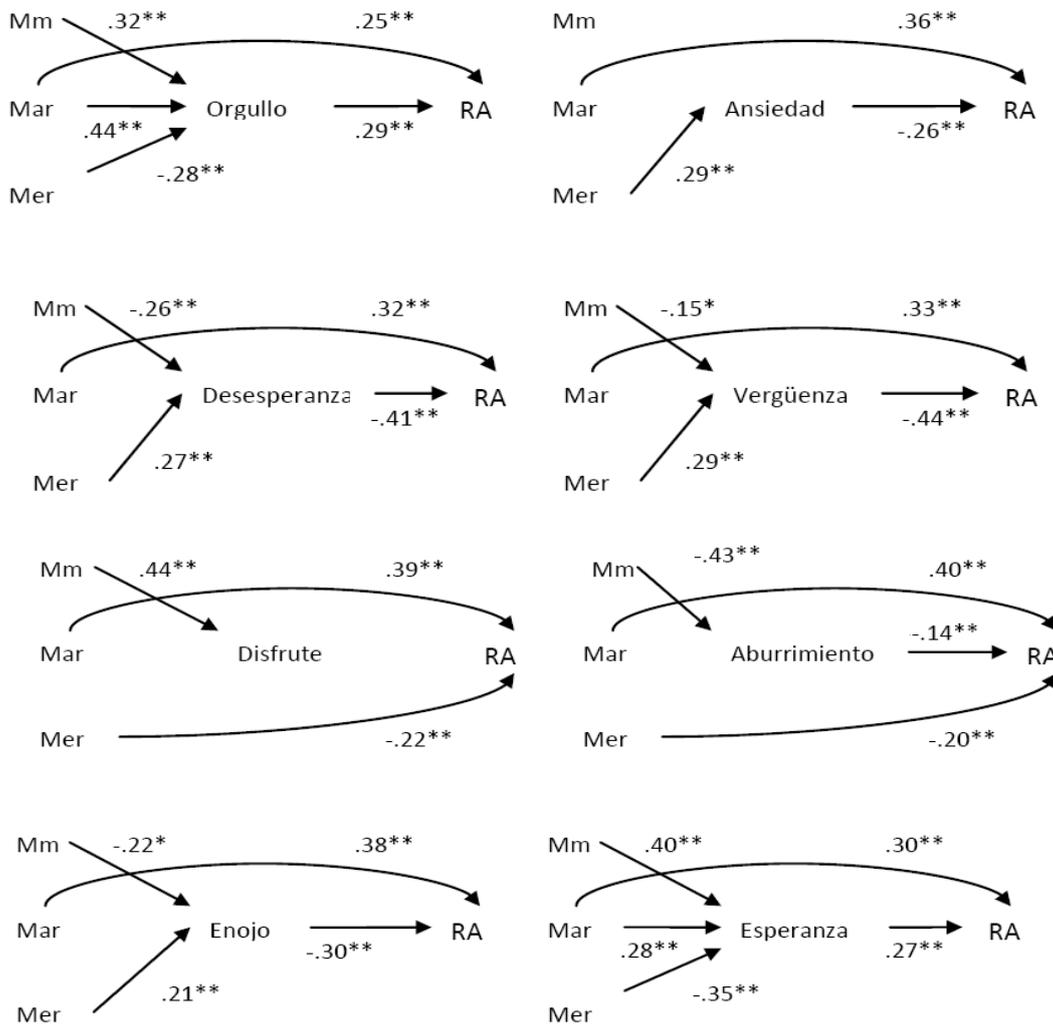


Figura 2. Efectos de las metas y emociones sobre el rendimiento académico (adaptado de Sánchez Rosas, 2012).

## 2.4 Metas de logro y búsqueda de ayuda académica

Cuando un estudiante tiene problemas para entender el material de clase, resolver problemas o completar una tarea pone en uso una serie de estrategias como leer el texto más lento, buscar información adicional, releer anotaciones previas, etc. Cuando estas

estrategias son insuficientes, generalmente recurre a buscar ayuda en otros, ya sea compañeros o estudiantes. Hasta hace poco tiempo esa búsqueda de ayuda era considerada desadaptativa y vinculada a la creencia de que los estudiantes independientes no necesitaban de la ayuda de otros. Recientemente, los desarrollos teóricos suponen que la búsqueda de ayuda académica (BAA) es una estrategia de aprendizaje auto-regulada muy importante usada por estudiantes motivados y que obtienen altos rendimientos (Karabenick & Newman, 2006).

Al igual que otras estrategias auto-reguladas la BAA puede mejorar el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades. Sin embargo, esta estrategia tiene implicancias particulares que la diferencia de otras formas de aprendizaje auto-regulado. En primer lugar, la BAA puede implicar riesgos para la autoestima (Covington, 1992; Nadler, 1983). En segundo lugar, esta estrategia expone a los estudiantes a la opinión pública, pudiendo ser juzgados por profesores y otros estudiantes como incompetentes (Newman, 2000). Por último, puede generar en aquellos que reciben ayuda la obligación de devolverla o compensar de otra manera a quien los ayudó (Karabenick & Newman, 2006). Estas implicancias pueden incidir en los estudiantes sobre las intenciones de pedir ayuda académica cuando la necesitan.

Nelson-Le Gall (1981, 1985) definió la BAA como una actividad social activa y compleja, esencial para el aprendizaje y el logro. Esta autora fue la primera en preguntarse por qué los estudiantes buscan ayuda y propuso que sus motivos están estrechamente vinculados con la motivación para el aprendizaje (Nelson-Le Gall, 1985). La teoría de la

motivación de logro pudo ofrecer una explicación prometedora de la relación de la BAA con las ML.

Según Zusho (2007), existen numerosos estudios que investigaron la relación entre metas de logro y búsqueda de ayuda académica (Arbreton, 1993, 1998; Butler & Neuman, 1995; Karabenick, 2003; Newman, 1991, 1994; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997; Ryan & Pintrich, 1997, 1998). Los resultados obtenidos en estos estudios son consistentes y muestran que las metas aproximación-maestría se encuentran directamente relacionadas con la aproximación a la BAA, e inversamente con la evitación de BAA. De diferente manera, las metas de aproximación y evitación de rendimiento y las metas de evitación de la maestría se relacionan de manera positiva con la evitación de BAA y negativamente con la aproximación a la BAA.

Butler y Neuman (1995) concluyeron que los estudiantes motivados a aprender y adquirir competencia en una tarea se deberían orientar a percibir la BAA como una estrategia adaptativa ya que ésta es relevante al aprendizaje. En contraste, los estudiantes que tienen metas de rendimiento perciben la búsqueda de ayuda como una evidencia de falta de competencia y a la evitación de ayuda como una estrategia adaptativa para cumplir con sus objetivos. En este estudio los autores aportaron evidencia de que los estudiantes estaban más dispuestos a aproximarse a la búsqueda de ayuda cuando persiguen metas de maestría y a evitar la búsqueda de ayuda cuando persiguen metas de rendimiento.

## Capítulo 3

### Medición de las metas de logro

A partir de la década de 1980 se empezaron a construir distintos instrumentos para la medición de las metas de logro (para una revisión de estos ver Smith, Duda, Allen & Hall, 2002). Uno de los primeros fue el desarrollado por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) utilizado en muchos estudios para medir metas y motivación en niños y adolescentes. Este cuestionario incluía distintos ítems que miden metas de orientación a la tarea, metas de orientación al yo y metas de evitación del trabajo (Wigfield & Cambria, 2010).

Entre alguno de los instrumentos creados con esta finalidad podemos mencionar el desarrollado por Skaalvik (1997) para examinar las metas de los alumnos en clase sin ninguna referencia a una materia en particular. Este instrumento consiste en cuatro escalas: orientación a la tarea (*At school it's important to me to learn something new*), orientación evitativa (*At school I try to get away with doing as little as possible*), orientación contraproducente al yo (*At school it's important to me to avoid looking stupid*) y orientación favorable al yo (*I always try to do better than other students in my class*). El autor informa coeficientes alfas de Cronbach para las escalas que van de .81 a .93.

Otro instrumento que mide metas de logro pero en el campo laboral es el propuesto por Don Vandewalle (1997). Este instrumento consta de tres escalas: *learning goal*

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

*orientation, prove (performance) goal orientation y avoid (performance) goal orientation. Estas categorías son evaluadas por medio de 16 ítems que son respondidos en una escala de tipo Likert de 6 respuestas (1= totalmente de acuerdo a 6= totalmente en desacuerdo). Algunos ejemplos de ítems son: "I often read materials related to my work to improve my ability" (learning goal orientation), "I'm concerned with showing that I can perform better than my coworkers" (prove performance goal orientation) y "I prefer to avoid situations at work were I might perform poorly" (avoid performance goal orientation). El autor informa coeficientes alfa de Cronbach de .89 para la escala "learning goal orientation", .85 para la escala "prove performance goal orientation" y .88 para "avoid performance goal orientation".*

De acuerdo con el meta-análisis efectuado por Chiungjuang (2011), los instrumentos más utilizados son el Achievement Goal Questionnaire, tanto en su versión original como revisada (AGQ y AGQ-R, Elliot et al., 2001, 2008), que es usado en el 29% de los estudios relevados, y la Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS: Midgley et al., 1996), usada en el 25 % de los estudios relevados.

La PALS fue desarrollada en un principio para el modelo dicotómico de metas de logro, aunque luego incorporó la valencia aproximación-evitación en ambos tipos de metas. Algunos ejemplos de ítems son: "An important reason I do my math work is because I like to learn new things" (task orientation), "I would feel successful if I did better than most other students in my class" (performance-approach) y "I do my math work so others in my class won't think I'm dumb" (performance-avoidance). Según los autores de esta escala, los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos son todos superiores a .80.

En cuanto al AGQ, fue diseñado para el modelo tricotómico pero en su posterior revisión incorporó también la evitación y aproximación a las metas de maestría y rendimiento. El *Achievement Goal Questionnaire-Revised* (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008) evalúa las 4 dimensiones del modelo 2x2 de metas de logro. Los estudiantes deben responder a 12 ítems expresando su grado de acuerdo. Consta con 4 escalas: aproximación-maestría (*My aim is to completely master the material presented in this class*,  $\alpha = .84$ ), evitación-maestría (*aim is to avoid learning less than I possibly could*,  $\alpha = .88$ ), aproximación-rendimiento (*My aim is to perform well relative to other students*,  $\alpha = .92$ ) y evitación-rendimiento (*My aim si to avoid doing worse than other students*,  $\alpha = .94$ ).

Evaluando los resultados de un meta-análisis (Chiungjuang, 2011), puede verse que, además de ser el instrumento más utilizado para la evaluación de este constructo, es el que más se usa para medir las metas según el modelo 2x2 que hace una distinción más precisa entre las metas de logro. Sólo 2 de 41 estudios que utilizaron la PALS consideran el modelo 2x2, en cambio 12 de 47 estudios que usaron el AGQ consideraron dicho modelo.

Actualmente Elliot y colaboradores (2011) diseñaron una escala basada en el modelo 3x2, *el 3x2 achievement goal questionnaire*. En este instrumento se presentan tres ítems para cada una de las 6 metas de logro (*task-based* aproximación y evitación, *self-based* aproximación y evitación y *other-based* aproximación y evitación) a los cuales se debe responder por medio de una escala de 1 (*is not true of me*) a 7 (*is extremely true of me*) (Apéndice A). El instrumento cuenta con una consistencia interna que va desde  $\alpha = .77$  a  $\alpha = .93$  para las distintas escalas. El análisis factorial confirmatorio apoya el modelo propuesto por el autor. Las cargas factoriales obtenidas son moderadas y fuertes (desde

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

.52 a .95) y se obtuvieron valores de ajuste aceptables:  $\chi^2$  (120, N = 126),  $p > .01$ , CFI = .95, TLI = .94, RMSEA = .70. Elliot et al. (2011), para dar evidencia de validez test-criterio, aportan pruebas que proponen al temperamento como predictor de las metas de logro, y a éstas como predictores de la motivación intrínseca, la eficacia del aprendizaje y la concentración en clase, la energía en clases y el rendimiento académico. Como es de esperarse según la teoría, a pesar de provenir de un mismo dominio, las metas basadas en la tarea y las metas basadas en el *self* muestran diferentes consecuencias. Las metas de aproximación-tarea predicen positivamente la motivación intrínseca, la eficacia del aprendizaje y la concentración en clase, a diferencia de las de *aproximación-self*. Adicionalmente, las metas basadas en el *self* y no las basadas en la tarea, predicen la energía en clase. Las metas de aproximación-otros mostraron predecir el rendimiento, no así las metas evitación-otros que no mostraron relación con esta variable. Dicho instrumento está diseñado para medir la motivación de los estudiantes relacionada con la situación de examen, los ítems miden la competencia en función del desempeño en estas situaciones.

Existen diferentes adaptaciones del 2x2 AGQ a poblaciones hispano hablantes entre las cuales se puede mencionar la realizada por Gonzales et al. (2010) en una muestra de estudiantes universitarios españoles con valores de ajustes moderados [ $\chi^2$  (47, N = 391)=145.6,  $p < .001$ ;  $\chi^2/gf = 3.09$ ; GFI = .94; CFI = .96; RMSEA = .07] y valores de fiabilidad que oscilaron entre .52 y .89. También se puede citar la realizada por Murcia, Coll y Sicilia (2008) en estudiantes de educación física españoles con valores de ajustes moderados [ $\chi^2$

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*  
(48,N = 813) = 229.16,  $p = .00$ ;  $\chi^2/gl = 4,77$ ; CFI= .91; NFI = .89;TLI = .88; RMSEA = .06; SRMR = .04] y una fiabilidad comprendida entre .67 y .72.

## **Objetivos**

- **General:**

Adaptar el 3x2 Achievement Goal Questionnaire (Elliot et al, 2011) para su utilización en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba.

- **Específicos:**

- Analizar la estructura interna de la escala adaptada mediante Análisis Factorial Confirmatorio.

- Aportar evidencias de validez relacionada con variables externas de la escala adaptada con búsqueda de ayuda académica, emociones y rendimiento académico.

- Analizar la consistencia interna de la escala adaptada.

## **Capítulo 4**

### **Metodología**

Van de Vijver y Leung (1997) afirman que existen tres niveles en la adaptación de pruebas psicológicas: la aplicación, la adaptación y el ensamble. El primero corresponde a la traducción directa del test asumiendo la equivalencia transcultural del constructo medido, lo que no garantiza que cada ítem de los test tenga el mismo significado en las diferentes culturas. La adaptación contempla, además de la traducción, la modificación, adición o sustracción de algunos ítems para que el test represente adecuadamente a la población objetivo. Por último, en el ensamble el instrumento se modifica tan profundamente que prácticamente se transforma en un nuevo test debido a la inadecuación de los ítems para medir el constructo en la población. El ensamble implica una integración del test original con nuevos elementos incorporados. En este caso la línea que separa al ensamble de la creación de un nuevo test es muy fina. En el caso de la adaptación del “3x2 AGQ” se optó por la segunda opción ya que, si bien se hicieron modificaciones en los ítems, el instrumento adaptado no dista mucho del original y conserva su capacidad para medir las metas de logro en la muestra de estudiantes universitarios cordobeses.

Según Fernández (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2008) existen tres etapas en la adaptación de un test. En primer lugar, es necesario realizar la traducción de la versión

original al idioma de la población meta del test; en segundo lugar, se debe introducir las modificaciones necesarias a la nueva versión; y por último, se debe verificar que ambas versiones sean equivalentes.

En primer lugar, se consultó a los autores originales sobre la posibilidad de llevar a cabo la adaptación del instrumento, quienes brindaron su autorización y se ofrecieron para colaborar en la misma.

#### **4.1 Traducción**

Existen dos métodos fundamentales para la traducción de instrumentos: la traducción directa (forward translation) y la traducción inversa (backward translation). En el método de traducción directa se traduce el test del idioma original al nuevo y luego se analizan la equivalencia entre ambas versiones y se corrigen los errores identificados.

En el presente trabajo se efectuó una traducción directa del inglés al castellano a cargo de una traductora oficial y el autor de ésta tesis. También colaboraron en la traducción y corrección del instrumento un grupo de investigadores con conocimientos teóricos sobre metas de logro y los instrumentos de auto-informe asociados a éstas. Al efectuar la traducción se prestó atención a las propiedades semánticas y sintácticas, a la vez que se atendió especialmente a todas las variaciones que sean necesarias para que pueda aplicarse a la población meta sin pérdida de significado. Se prestó especial atención a que los ítems tengan una formulación clara, precisa y sencilla, tratando de mantener el sentido original del constructo que pretende medir el ítem original. También se modificaron algunas expresiones poco comunes en el español debido a la complejidad de

los ítems en la escala original (eg. To perform better on the exams in this class than I have done in the past on these types of exams), optando por formular de manera parsimoniosa algunos ítems (eg. Desempeñarme mejor en los exámenes de esta materia de lo que me desempeñe en el pasado). A su vez, se modificó la escala de respuestas de 7 a 5 puntos, cambiando la expresión *how true is to me* por el grado de acuerdo que tiene para cada enunciado debido a que la traducción de la primera es poco común en el medio. En el anexo A y B se presentan la versión original (Elliot et al., 2008) y la versión adaptada.

## **4.2 Análisis de equivalencia**

Para aportar evidencia sobre la equivalencia de la versión traducida se efectuó un análisis de equivalencia entre ambas versiones del instrumento. Hambleton (1994) señaló que uno de los métodos que permiten llevar a cabo este tipo de análisis es la administración de las pruebas en el idioma original y traducido a una muestra de sujetos bilingües. Posteriormente, se debe analizar si existe correlación entre los resultados obtenidos de las dos tomas.

### ***Participantes***

La muestra estuvo compuesta por 33 estudiantes bilingües de la Facultad de Lenguas de la UNC (31 mujeres y 2 hombres).

### ***Instrumentos***

Para la medición de las metas de logro se utilizó el *3x2 Achievement Goal Questionnaire* diseñado por Elliot et al. (2011) que permite evaluar las seis dimensiones del

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

modelo 3x2 de metas de logro, donde los estudiantes tienen que responder utilizando una escala tipo likert que va de 1 (*is not true of me*) a 7 (*is extremely true of me*). Este instrumento cuenta con 6 escalas: aproximación-tarea,  $\alpha = .84$  (e.g. *To get a lot of questions right on the exams in this class*), evitación-tarea,  $\alpha = .80$  (e.g. *To avoid incorrect answers on the exams in this class*), aproximación-self,  $\alpha = .77$  (e.g. *To do better on the exams in this class than i have done on prior exams of this type*), evitación-self,  $\alpha = .83$  (e.g. *To avoid doing worse on the exams in this class than i normally do in these types of exams*), aproximación-otros,  $\alpha = .93$  (e.g. *To do well compared to others in the class on the exams*) y evitación-otros,  $\alpha = .91$  (e.g. *To avoid doing worse than other students on the exams in this class*).

Se aplicó también el mismo instrumento traducido en la presente tesis (apéndice B).

### **Procedimiento**

Se comunicó a los autores originales del instrumento sobre la posibilidad de realizar la presente adaptación y se obtuvo su permiso y asesoramiento.

Se envió por correo electrónico ambos cuestionarios con un intervalo de 2 semanas. Se utilizó la dirección de correo para parear las respuestas a ambas tomas. Los datos obtenidos se cargaron en el sistema estadístico SPSS por medio del cual se efectuó el análisis estadístico pertinente.

### **Resultados**

En primer lugar, se obtuvo la puntuación total de las escalas de los instrumentos (aproximación-tarea, evitación-tarea, aproximación-self, evitación-self, aproximación-otros

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

y evitación-otros) mediante la sumatoria de los ítems individuales. Posteriormente se realizó el análisis de las correlaciones existentes entre cada escala del instrumento original con su versión adaptada, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman. En la tabla (tabla 2) se presentan los resultados de la correlación de ambas versiones.

**Tabla 2.** Correlaciones entre la versión original del AGQ y la versión adaptada.

Escalas	Coeficiente de Spearman	M original	M adaptación	DS Original	DS Adaptación	(T) sig	<i>d</i>
Ap-T	.65**	13.62	13.81	1.96	1.72	.46	-0.10
Ev-T	.53**	12.77	13.04	2.63	2.68	.53	-0.10
Ap-S	.55**	12.27	12.62	2.46	2.02	.39	-0.15
Ev-S	.93**	11,85	11.04	2.80	3.69	.01	0.24
Ap-O	.84**	5.85	5.54	3.43	3.18	.31	0.09
Ev-O	.93**	6.58	6.5	3.67	3.72	.79	0.02

**Nota.** N=33. \*\*p<.01. Ap-T = aproximación-tarea, Ev-T= evitación-tarea, Ap-S = aproximación-self, Ev-S = evitación-self, Ap-O = aproximación-otros, Ev-O = evitación-otros

Los coeficientes de correlación obtenidos son moderados y altos. Considerando el punto de corte de .70 se puede decir que la versión original y la traducción propuesta en este trabajo del “3x2 AGQ” son moderadamente equivalentes. Las correlaciones moderadas entre ambas versiones pueden deberse a distintos factores como errores en la traducción, el nivel de manejo de la lengua inglesa de la muestra, la complejidad de la formulación de los ítems en la escala original, etc. Considerando el estadístico *t* para muestras correlacionadas, no se observan diferencias significativas entre las medias de ambas tomas, excepto por la escala evitación-self donde hay una diferencia cuyo tamaño del efecto es débil.

A pesar de que los resultados fueron moderadamente satisfactorios se optó por continuar con los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, teniendo en cuenta que se contó con una traducción realizada por traductora oficial, teniendo en cuenta otros factores que podrían haber intervenido en esta diferencia, la complejidad del instrumento original, la imposibilidad de contestar preguntas durante la evaluación debido al tipo de administración y valorando la simplificación de los ítems para hacerlos más accesibles a una muestra local y no haber encontrado diferencias entre las medias de las dos tomas. Se evaluó las implicaciones que estas diferencias pueden tener en los posteriores resultados comparando las propiedades psicométricas del instrumento adaptado con las del original.

#### **4.3 Estudio N°1. Verificación de las propiedades psicométricas del “3x2 AGQ”**

##### ***Participantes***

La muestra utilizada fue compuesta por 221 estudiantes pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, seleccionados por un muestreo no probabilístico accidental. El 82% de la muestra estaba constituida por mujeres y el 18% restante por hombres. Los participantes presentaban entre 18 y 55 años de edad. Respecto a las unidades académicas a las que pertenecían, el 5% cursaba en la facultad de arquitectura urbanismo y diseño, el 2% en la facultad de artes, el 1% en la facultad de agronomía, el 9% en la facultad de ciencias económicas, el 3% en la facultad de ciencias exactas, físicas y naturales, el 5% en ciencias médicas, el 5% en ciencias químicas, el 5% en

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

derecho y ciencias sociales, el 1% en filosofía y humanidades, el 17% en lenguas, el 1% en matemáticas, astronomía y física y el 46% en la facultad de psicología.

### ***Instrumentos***

Para la medición de las metas de logro se utilizará el *3x2 Achievement Goal Questionnaire* diseñado por Elliot et al. (2011) y adaptado en la presente tesis que permite evaluar las seis dimensiones del modelo 3x2 de metas de logro, donde los estudiantes tienen que responder utilizando una escala tipo likert que va de 1 (*nada de acuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Asimismo se les administró un cuestionario básico con preguntas referidas a datos demográficos tales como edad, sexo, facultad en la que cursaba, año que cursa en la carrera y promedio.

### ***Procedimiento***

El instrumento fue administrado por medio del sistema de encuestas online LimeSurvey (Pérez, 2007) debido a su practicidad para este tipo de encuestas, la facilidad de acceder a una base de datos perteneciente a distintas unidades académicas de la UNC. Este medio también favorece la carga de datos, permite la exportación directa de estos a SPSS y previene la pérdida de valores.

Posteriormente los datos fueron cargados en los programa estadísticos SPSS 20 y AMOS 16 para su análisis. Antes de proceder con los análisis estadísticos de estos se llevó a cabo un análisis exploratorio de los datos para asegurar el cumplimiento de los

supuestos estadísticos de normalidad (univariada y multivariada), linealidad de las relaciones y ausencia de multicolinealidad entre los ítems. También se exploró el número y patrón de los valores perdidos, la existencia de casos atípicos univariados y multivariados que pudieran afectar los resultados. Se realizó una comparación de los resultados considerando las muestras con la inclusión o exclusión de outliers y al ser similares se optó por mantener el tamaño muestral.

## Resultados

Una vez revisada la adecuación de los datos recogidos, se calcularon los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar (tabla 3) y los índices de asimetría y curtosis de cada variable. En general, los ítems presentaron valores dentro de los parámetros normales ya que no se observaron valores de asimetría y curtosis superiores a 2 (George & Mallery 2010).

**Tabla 3.** Estadísticos descriptivos 3x2 AGQ

	Mínimo	Máximo	Media	DS	Asimetría	Curtosis
<b>Mat1</b>	1	5	4.21	.93	-1.12	.71
<b>Mat2</b>	1	5	4.15	1.01	-1.07	.60
<b>Mat3</b>	1	5	4.48	.70	-1.21	1.05
<b>Met1</b>	1	5	4.07	.94	-.93	.51
<b>Met2</b>	1	5	4.21	.97	-1.21	.89
<b>Met3</b>	1	5	4.04	1.06	-1.07	.66
<b>Mas1</b>	1	5	4.20	.95	-1.24	1.29
<b>Mas2</b>	1	5	3.88	1.01	-.78	.20
<b>Mas3</b>	1	5	3.92	1.07	-.83	-.05
<b>Mes1</b>	1	5	3.75	1.24	-.65	-.72
<b>Mes2</b>	1	5	3.89	1.00	-.54	-.54
<b>Mes3</b>	1	5	3.67	1.26	-.58	-.76
<b>Mao1</b>	1	5	2.31	1.24	.68	-.54
<b>Mao2</b>	1	5	2.46	1.31	.55	-.78
<b>Mao3</b>	1	5	2.21	1.21	.84	-.16
<b>Meo1</b>	1	5	2.54	1.37	.50	-.96
<b>Meo2</b>	1	5	2.96	1.35	.01	-1.18
<b>Meo3</b>	1	5	2.43	1.30	.55	-.83

**Nota:** N=221. Mat =aproximación-tarea, Met = evitación-tarea, Mas =aproximación-self, Mes = evitación-self  
Mao = aproximación-otros, Meo =evitación-otros.

En la tabla 4 se presentan las correlaciones entre los ítems (se puede observar en los cuadros la correlación de los ítems pertenecientes a cada escala):

**Tabla 4.** Correlaciones entre ítems.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mat1	-																	
Mat2	.24**	-																
Mat3	.41**	.37**	-															
Met1	.53**	.23**	.44**	-														
Met2	.40**	.23**	.39**	.29**	-													
Met3	.37**	.20**	.45**	.31**	.61**	-												
Mas1	.33**	.08	.24**	.32**	.22**	.32**	-											
Mas2	.18**	.22**	.31**	.10	.12	.13	.03	-										
Mas3	.18**	.10	.38**	.17*	.30**	.44**	.47**	.16*	-									
Mes1	.32**	.09	.28**	.33**	.44**	.43**	.52**	.04	.55**	-								
Mes2	.15	.12	.27**	.09	.31**	.31**	.20**	.22**	.30**	.31**	-							
Mes3	.22**	.16*	.37**	.16*	.46**	.56**	.36**	.15	.65**	.65**	.40**	-						
Mao1	.06	.19**	.14*	.23**	.02	.09	.12	.24**	.16*	.22*	.16*	.15*	-					
Mao2	.11	.31**	.19**	.17**	.04	.10	.01	.30**	.12	.12	.09	.16*	.67**	-				
Mao3	.09	.26**	.15*	.19**	.02	.12	.05	.23**	.15*	.19**	.03	.14*	.78**	.80**	-			
Meo1	.07	.28**	.23**	.23**	.24**	.30**	.19**	.28**	.31**	.36**	.22**	.39**	.66**	.65**	.67**	-		
Meo2	.08	.18**	.21**	.15*	.16*	.21**	.15*	.23**	.18**	.20**	.09	.28**	.45**	.54**	.51**	.57**	-	
Meo3	.11	.24**	.17**	.16*	.09	.18**	.15*	.25**	.23**	.27**	.11	.24**	.69**	.72**	.83**	.74**	.57**	-

**Nota:** \*\*. $p < .01$ \*,  $p < .05$  Mat = aproximación-tarea, Met = evitación-tarea, Mas = aproximación-self, Mes = evitación-self Mao = aproximación-otros, Meo = evitación-otros.

## **Análisis de fiabilidad**

Existen diferentes formas para medir la confiabilidad de un test. En la presente investigación se utilizó el método de covarianza de los ítems. Este método permite medir la consistencia interna de los puntajes del test (Thorndike, 1989). A partir de una única aplicación del test a una muestra se obtiene una estimación del grado de covarianza de los ítems por medio de la utilización del estadístico  $\alpha$  de Cronbach. Este estadístico nos permite saber en qué medida los diferentes ítems de un test miden una misma variable.

A continuación, se puede observar el puntaje  $\alpha$  de Cronbach obtenido para las distintas escalas que componen el 3x2 Achievement Goal Questionnaire y como varía dicho coeficiente si alguno de sus ítems es excluido (tabla 5).

**Tabla 5.** Estadísticos total-elemento.

Escala	Ítems	Correlación elemento-total corregida	$\alpha$ si se elimina el elemento	$\alpha$ para la escala
MAT	1	.36	.51	.58
	2	.35	.56	
	3	.49	.38	
MET	1	.34	.76	.68
	2	.57	.47	
	3	.58	.45	
MAS	1	.34	.29	.47
	2	.12	.64	
	3	.43	.07	
MES	1	.61	.56	.72
	2	.39	.80	
	3	.67	.47	
MAO	1	.76	.88	.90
	2	.78	.87	
	3	.86	.80	
MEO	1	.74	.73	.84
	2	.62	.85	
	3	.74	.73	

**Nota:** MAT =aproximación-tarea, MET = evitación-tarea, MAS =aproximación-self, MES = evitación-self  
MAO = aproximación-otros, MEO =evitación-otros.

*Metas de aproximación-tarea:* Como podemos observar en la tabla 4 el alfa que presenta esta escala es de .57 y no puede ser mejorado si se elimina algún ítem lo cual está por debajo de los valores aceptables ( $\alpha=.70$ ). Se pueden observar correlaciones positivas moderadas entre los elementos y el total por lo cual no debería eliminarse ningún ítem.

*Metas de evitación-tarea:* podemos ver que el valor obtenido de alfa es de .68, también por debajo de lo aceptable, con la posibilidad de aumentar considerablemente si se eliminara el ítem 1. Aunque el coeficiente se elevaría con dicha eliminación no es conveniente utilizar menos de 3 ítems para la medición de un constructo. Se pueden observar correlaciones positivas de moderadas a altas entre los elementos y el total por lo cual no debería eliminarse ningún ítem.

*Metas de aproximación-self:* alfa (.47) lo cual está también considerablemente por debajo de lo esperado. También podemos observar que el alfa se eleva considerablemente si eliminamos el ítem 2. Se observan correlaciones positivas bajas a moderadas entre los elementos y el total.

*Metas de evitación-self:* el valor alfa obtenido está dentro de lo adecuado (.72). También puede elevarse en una magnitud no significativa si se elimina el ítem 2. Las correlaciones entre los elementos y el total son de moderadas a altas.

*Metas de aproximación-otros:* nos encontramos con valores elevados de alfa (.90) que no pueden elevarse con la eliminación de ninguno de los ítems. Se obtuvieron correlaciones altas entre los elementos y el total.

*Metas de evitación-otros:* posee alfa dentro de lo aceptable (.84) el cual no aumenta significativamente si se elimina alguno de sus ítems. Se pueden observar correlaciones positivas altas entre los elementos y el total.

### **Análisis de la estructura interna**

Para el análisis de la estructura interna del instrumento se optó por realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) debido a que se cuenta con un modelo sólidamente fundamentado en la teoría y en la evidencia conocida (Arias, 2008). El AFC es un procedimiento de análisis encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales. Su propósito es el estudio de los modelos de medida, analizar la relación de un conjunto de variables observadas y un conjunto de variables latentes o factores. Los indicadores pueden ser los ítems de un test, las puntuaciones obtenidas por los sujetos en distintas escalas o los resultados provenientes de instrumentos de clasificación conductual.

Cada indicador es una variable continua que tiene dos causas, un factor único subyacente que el indicador se supone que mide (el factor o variable latente) y otras fuentes únicas de causación que están representadas por el término de error. Los errores de medida son independientes entre sí y con respecto a los factores.

Antes de efectuar un AFC deben llevarse a cabo una serie de pasos para la preparación de los datos. Esto es importante por que la mayor parte de métodos de estimación en modelos de ecuaciones estructurales imponen ciertas asunciones sobre la distribución de los datos y por que ciertos problemas relacionados con los datos pueden hacer que el AFC fracase en encontrar una solución plausible (Arias, 2008).

Según el mismo autor (Arias, 2008) son condiciones para poder efectuar un AFC:

- Que los indicadores estén medidos en forma intervalar o de razón y que tengan un mínimo de 4 valores cada uno.
- Que tengan una distribución normal y se controlen los outliers (en el presente estudio se observaron 14 casos que no cumplían la normalidad multivariada utilizando el procedimiento de la distancia de Mahalanobis y 7 univariada a través del cálculo de las puntuaciones típicas de cada variable con el fin de detectar valores fuera del rango esperado.
- Valores de asimetría y curtosis no superiores a 2 (George & Mallery, 2010)
- El número mínimo de observaciones disponibles deberá ser de más de 150 o un mínimo de 5 observaciones por cada factor a estimar.
- Se requiere disponer al menos de 3 indicadores por cada factor.

Posteriormente, para realizar el AFC se debe seleccionar y especificar el modelo que se quiere poner a prueba teniendo en cuenta la teoría de la que se parte. En este caso se especificó el siguiente modelo (figura 3) utilizando el programa AMOS 16, donde los 6 factores de metas de logro están relacionados entre si y donde cada ítem (3 por factor) carga en un factor específico. Los indicadores están representados en la imagen por el nombre de los ítems de la escala, las variables latentes o factores por las siglas MAT, MAS, MET, MES, MAO y MEO, y los errores de medida por la letra "e". Las flechas representan

en el grafico los efectos causales que se dan tanto entre los factores y el indicador como entre el error y el indicador.

Luego se procedió a la estimación del ajuste por medio del método de máxima verosimilitud y como sugiere la literatura (Byrne, 2001) se obtuvieron distintos indicadores de éste. Específicamente se obtuvo el estadístico chi cuadrado ( $\chi^2$ ), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) debido a que son los informados en el instrumento original.

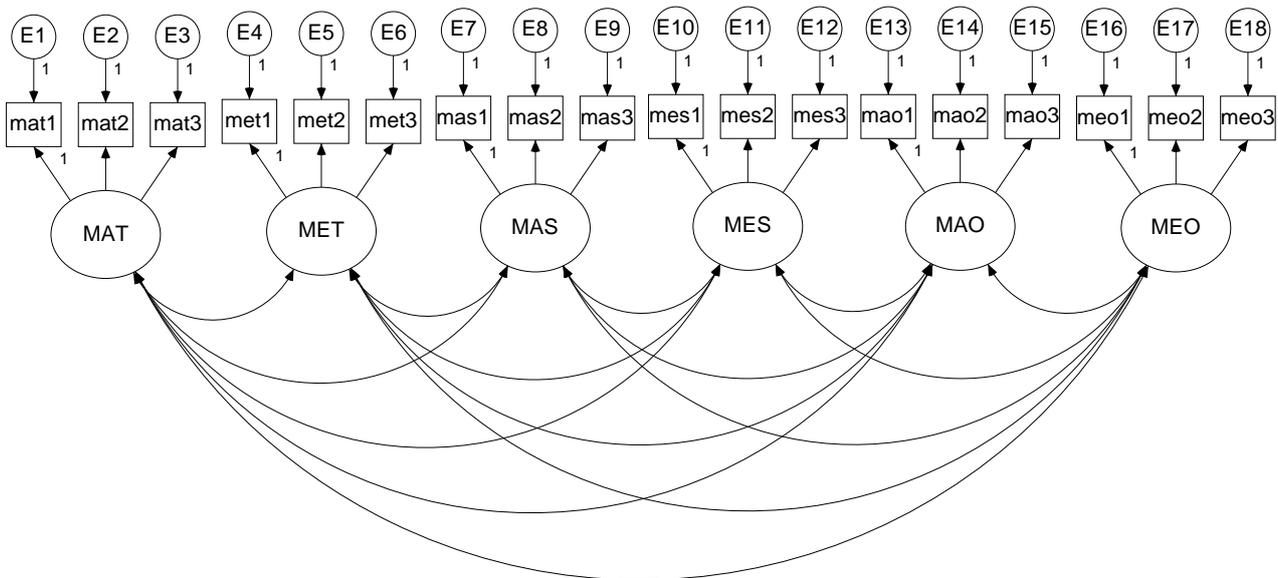


Figura 3. Modelo de metas de logro 3x2

Los resultados obtenidos apoyan parcialmente el modelo propuesto  $\chi^2$  (120, N= 221)= 324.57,  $p < .01$ , CFI= .90, TLI= .87, RMSEA= .088. El  $\chi^2$  es la medida tradicionalmente utilizada para evaluar el ajuste global del modelo (pone a prueba la hipótesis nula de que el modelo se ajusta perfectamente a los datos de la población) y el valor  $p$  es el nivel de

significación estadística de este valor. El índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice Tucker Lexis (TLI) evalúan en qué medida nuestro modelo es mejor que otros, especialmente el modelo de independencia. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) indica la discrepancia entre el modelo y la población (Arias, 2008).

Considerando los criterios reportados por Hu y Bentler (1998) de presentar valores CFI superiores a .90 e inferiores a 1 para el Rmse y de Albright y Hun (2009) de valores superiores a .90 para TLI. Los coeficientes de regresión estandarizados (.21 a .94) y las correlaciones entre los factores (.12 a .92) fueron de bajas a elevadas.

## **Discusión**

En el estudio de fiabilidad se observó resultados que no superaban los valores aceptables para las escalas de aproximación-tarea, evitación-tarea y aproximación-self (.58, .68 y .47 respectivamente). Existen diferentes causas que pueden afectar la confiabilidad de un test, tales como el contenido del test, la administración, la calificación y los factores internos del examinado (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008). A partir de los resultados obtenidos sobre la confiabilidad del 3x2 AGQ y la revisión de la formulación de sus ítems se hipotetizó que en este caso las escalas de metas basadas en la tarea (tanto de aproximación como de evitación) y la de metas de aproximación al self se vieron afectadas en su fiabilidad por el contenido del test.

En la escala de metas de aproximación basadas en la tarea se puede observar (ver tabla 4) que el ítem N°2 tiene correlaciones bajas con el ítem N° 1 y 3 ( $r = .23$  y  $.37$  respectivamente). A partir de estos datos se revisó la formulación de este ítem y se

encontró una diferencia con los demás ítems que conforman la escala. En los siguientes ítems se puede observar que el ítem N°2 es el único que no hace referencia a la cantidad de preguntas o respuestas que se deben saber, entender o responder en un examen:

- Ítem 1: entender bien la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- Ítem 2: saber las respuestas correctas a las preguntas en los exámenes de esta materia.
- Ítem 3: responder correctamente la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.

Esta diferencia en la formulación del ítem puede introducir una inconsistencia con los demás ítems lo que podría justificar la baja correlación entre ellos.

Esta misma diferencia en la formulación se puede observar en la escala de metas de evitación basadas en la tarea, donde es el ítem N° 1 el que mantiene una baja correlación con los demás ítems ( $r = .29$  con el ítem 2 y  $r = .31$  con el ítem 3). A continuación, se puede comprobar esta diferencia en cuanto a la cantidad de preguntas o respuestas en dicha escala:

- Ítem 1: evitar las respuestas incorrectas en los exámenes de esta materia.
- Ítem 2: evitar entender mal muchas preguntas en los exámenes de esta materia.

- Ítem 3: evitar no entender muchas preguntas en los exámenes de esta materia.

En cuanto a la escala de metas de aproximación basadas en el self se observa que el ítem N° 2 mantiene una correlación baja con los demás ítems ( $r = .03$  con el ítem 1 y  $r = .16$  con el ítem 3), lo que puede deberse a una diferencia en la formulación de los ítems donde el N°2 es el único que hace referencia a mantener un rendimiento en los exámenes comparado con exámenes anteriores, a diferencia de los ítems N° 1 y 3 que hacen referencia a superar el rendimiento que se obtuvo en el pasado:

- Ítem 1: desempeñarme mejor en los exámenes de esta materia de lo que me desempeñé en el pasado.
- Ítem 2: que me vaya tan bien en los exámenes de esta materia cómo me fue en el pasado.
- Ítem 3: que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que suele irme.

Considerando los valores  $\alpha$  de Cronbach obtenidos para estas escalas y las diferencias identificadas en la formulación de los ítems se decidió reformular los ítems problemáticos y hacer un estudio complementario para mejorar la confiabilidad del test.

Los resultados obtenidos en el AFC se compartieron y discutieron con los autores del instrumento Elliot y Murayama, quienes obtuvieron resultados similares (aunque más débiles) en cuanto a la correlación entre las metas aproximación-self y evitación-self y

entre aproximación-otros y evitación-otros. En el AFC se observó un ajuste moderado al modelo propuesto. Murayama recomendó examinar que algunos ítems mantenían una correlación menor con los ítems de su mismo factor que con otros ítems pertenecientes a factores diferentes. Se analizaron las correlaciones y se notó que los ítems 10 y 12 de la escala de evitación-self tienen una correlación alta con los ítems 7 y 9 pertenecientes a la escala de aproximación-self y que estas correlaciones son iguales o mayores a las que mantiene con los ítems de su misma escala. De igual manera se aprecia que los ítems 16 y 18 de la escala de evitación-otros mantiene correlaciones altas con los ítems 13, 14 y 15 de la escala aproximación-otros.

En orden de mejorar el ajuste al modelo se efectuaron cambios en la formulación de los ítems 10 y 12 asemejándolos al ítem 11 (el cual mantenía correlaciones altas con su escala y menores con las demás) tendiente a mejorar la correlación de los ítems pertenecientes a la escala de evitación-self y disminuir su correlación con ítems de la escala aproximación-self. Del mismo modo se modificó la formulación de los ítems 16 y 18 teniendo como modelo el ítem 17 perteneciente a la misma escala. Estas modificaciones fueron puestas a disposición de los autores del 3x2 AGQ y estuvieron de acuerdo con lo propuesto.

#### **4.4 Estudio N°2. Estudio de las propiedades psicométricas del “3x2 AGQ” revisado**

A partir de los resultados discutidos en el estudio N°1, se efectuaron algunas modificaciones en la formulación de los ítems tendientes a homogenizarlos con su respectiva escala (asemejándolos a aquellos que responden de mejor manera al modelo

evaluado), con el fin de incrementar la confiabilidad de las mismas y evitar el solapamiento de factores, buscando así un mejor ajuste al modelo propuesto (Anexo 3).

### ***Participantes***

La muestra utilizada fue compuesta por 195 estudiantes pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba, seleccionados por un muestreo no probabilístico accidental. El 82% de la muestra estaba constituida por mujeres y el 18% restante por hombres. Los participantes presentaban entre 17 y 51 años de edad. Respecto a las unidades académicas a las que pertenecían, el 9% cursaba en la facultad de arquitectura urbanismo y diseño, el 2% en la facultad de artes, el 1% en la facultad de agronomía, el 5% en la facultad de ciencias económicas, el 4% en la facultad de ciencias exactas, físicas y naturales, el 3% en ciencias médicas, el 3% en ciencias químicas, el 8% en derecho y ciencias sociales, el 6% en filosofía y humanidades, el 11% en lenguas, el 2% en matemáticas, astronomía y física, 1% en odontología y el 48% en la facultad de psicología.

### ***Instrumentos***

Para la medición de las metas de logro se utilizará el *3x2 Achievement Goal Questionnaire* diseñado por Elliot et al. (2011) y adaptado en la presente tesis que permite evaluar las seis dimensiones del modelo 3x2 de metas de logro, donde los estudiantes tienen que responder utilizando una escala tipo likert que va de 1 (*nada de acuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). (Anexo C).

“Escala de ansiedad en clase” (Sánchez Rosas, 2011). Es una adaptación al idioma español del Achievement Emotions Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011) para su utilización en estudiantes universitarios. Posee 12 ítems (I'm nervous in class) a los que los estudiantes responden utilizando una escala tipo Likert, expresando la frecuencia con que experimentan ansiedad, va de (1) “Nunca” a (5) “Siempre”. Los ítems están ordenados en tres bloques y evalúan las experiencias emocionales antes, durante y después de asistir a clases. Se evaluó la uni-dimensionalidad de la escala mediante AFE y la consistencia interna y se obtuvieron resultados aceptables (KMO = .86; 48% de varianza explicada y cargas factoriales > .57;  $\alpha$  = .84) para una escala compuesta por 8 ítems.

“Escala de vergüenza en clase” (Sánchez Rosas, 2011). Posee 11 ítems (I am ashamed) que los estudiantes responden utilizando de la misma manera que en la escala de ansiedad. Se evaluó la uni-dimensionalidad de la escala mediante AFE y la consistencia interna y se obtuvieron resultados aceptables (KMO = .89; 59% de varianza explicada y cargas factoriales > .70;  $\alpha$  = .88) para una escala compuesta por 7 ítems.

“Escala de disfrute en clase” (Sánchez Rosas, 2011). Posee 10 ítems (I enjoy being in class) que los estudiantes responden utilizando de la misma manera que en la escala de ansiedad. Se evaluó la uni-dimensionalidad de la escala mediante AFE y la consistencia interna y se obtuvieron resultados aceptables (KMO = .89; 59% de varianza explicada y cargas factoriales > .70;  $\alpha$  = .87) para una escala compuesta por 10 ítems.

“Escala de búsqueda de ayuda académica”. (Pajares, Cheong, & Oberman 2004), dicha escala cuenta con 9 ítems (aunque me cueste resolver el trabajo solo no pido ayuda

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

en clase,  $\alpha = .86$ ) y se responden en base a una escala tipo likert de (1) “Nunca” a (5) “Siempre”. Se evaluó la estructura uni-dimensional mediante AFC y la consistencia interna. Los resultados fueron óptimos [ $\chi^2 (5, N = 167) = 6.76$ ,  $\chi^2/df = 1.35$ , CFI = .99, GFI = .99, RMSEA = .046] para una escala con 5 ítems. La consistencia interna es de .81.

Asimismo se les administró un cuestionario básico con preguntas referidas a datos demográficos tales como edad, sexo, facultad en la que cursaba, año que cursa en la carrera y promedio general con aplazo.

### ***Procedimiento***

El instrumento se administró por medio del sistema de encuestas online LimeSurvey (Pérez, 2007). Luego los datos fueron cargados en los programas estadísticos SPSS 20 y AMOS 16 para su análisis. Antes de proceder con los análisis estadísticos de éstos se llevó a cabo la verificación de que los mismos cumplieran con los supuestos estadísticos y no se presentaran casos atípicos. Posteriormente, se suministró por email un informe a los sujetos que lo solicitaron.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exploratorio de los datos para asegurar el cumplimiento de los supuestos estadísticos de normalidad (univariada y multivariada), linealidad de las relaciones y ausencia de multicolinealidad entre los ítems. También se exploró la existencia de casos atípicos univariados y multivariados que pudieran afectar los resultados. Se realizó una comparación de los resultados considerando las muestras con la inclusión o exclusión de outliers y al observarse diferencias significativas en el

ajuste del modelo propuesto se optó por eliminarlos, quedando así una muestra conformada por 167 estudiantes.

## Resultados

### Análisis de fiabilidad

Una vez revisada la adecuación de los datos recogidos, se calcularon los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar (tabla 6) y los índices de asimetría y curtosis de cada variable. En general, los ítems presentaron valores dentro de los parámetros normales ya que no se observaron valores de asimetría y curtosis superiores a 2 (George & Mallery, 2010).

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos 3x2 AGQ revisado**

	Mínimo	Máximo	Media	DS	Asimetría	Curtosis
<b>Mat1</b>	2	5	4,38	.81	-1.20	.78
<b>Mat2</b>	2	5	4,40	.71	-.84	-.15
<b>Mat3</b>	3	5	4,46	.68	-.86	-.42
<b>Met1</b>	1	5	4,24	.90	-1.17	1.12
<b>Met2</b>	2	5	4,31	.82	-1.01	.35
<b>Met3</b>	2	5	4,20	.85	-.72	-.33
<b>Mas1</b>	2	5	4,25	.79	-.69	-.44
<b>Mas2</b>	1	5	4,17	.93	-1.06	.70
<b>Mas3</b>	1	5	3,91	.10	-.71	-.04
<b>Mes1</b>	1	5	3,94	1.05	-.83	-.10
<b>Mes2</b>	1	5	3,95	1.00	-.79	.07
<b>Mes3</b>	1	5	3,76	1.12	-.64	-.36
<b>Mao1</b>	1	5	2,17	1.18	.87	-.04
<b>Mao2</b>	1	5	2,25	1.18	.74	-.29
<b>Mao3</b>	1	5	2,12	1.10	.89	.24
<b>Meo1</b>	1	5	2,92	1.37	.14	-1.17
<b>Meo2</b>	1	5	2,93	1.28	-.00	-1.11
<b>Meo3</b>	1	5	2,95	1.30	-.01	-1.08

**Nota:** N=173. Mat =aproximación-tarea, Met = evitación-tarea, Mas =aproximación-self, Mes = evitación-self  
Mao = aproximación-otros, Meo =evitación-otros.

En la tabla 7 se presentan las correlaciones entre los ítems (se puede observar en los cuadros la correlación de los ítems pertenecientes a cada escala):

Tabla 7. Correlación entre ítems

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Mat1	-																	
Mat2	.54**	-																
Mat3	.52**	.72**	-															
Met1	.59**	.53**	.58**	-														
Met2	.61**	.68**	.64**	.62**	-													
Met3	.58**	.58**	.57**	.60**	.74**	-												
Mas1	.39**	.47**	.44**	.38**	.38**	.44**	-											
Mas2	.24**	.38**	.37**	.26**	.32**	.34**	.58**	-										
Mas3	.26**	.34**	.38**	.25**	.34**	.37**	.52**	.72**	-									
Mes1	.34**	.35**	.39**	.33**	.36**	.45**	.40**	.46**	.45**	-								
Mes2	.33**	.41**	.44**	.32**	.46**	.43**	.44**	.58**	.62**	.62**	-							
Mes3	.30**	.37**	.36**	.32**	.37**	.41**	.43**	.55**	.68**	.69**	.77**	-						
Mao1	.02	.08	.05	.10	.05	.04	.09	.18*	.13	.29**	.23**	.25**	-					
Mao2	.03	.08	.04	.09	.08	.04	.05	.17*	.15	.25**	.24**	.26**	.89**	-				
Mao3	-.03	.05	.00	.02	.03	-.02	.05	.15	.14	.27**	.23**	.25**	.86**	.88**	-			
Meo1	-.04	.19*	.19*	.08	.16*	.20**	.10	.34**	.26**	.32**	.36**	.37**	.45**	.43**	.51**	-		
Meo2	.04	.15	.16*	.14	.13	.11	.14	.30**	.25**	.26**	.30**	.34**	.57**	.58**	.55**	.65**	-	
Meo3	-.01	.13	.12	.08	.14	.12	.15	.31**	.30**	.39**	.39**	.44**	.50**	.50**	.52**	.67**	.70**	-

Nota: \*\*.p < .01\*. p < .05 Mat =aproximación-tarea, Met = evitación-tarea, Mas =aproximación-self, Mes = evitación-self Mao = aproximación-otros, Meo =evitación-otros.

En la tabla 8 se puede observar los valores de consistencia interna obtenidos los cuales superan los valores mínimos estipulados. Se puede corroborar que los cambios efectuados en la formulación de los ítems mejoró los valores de consistencia interna de las escalas.

**Tabla 8.** Fiabilidad 3x2 AGQ revisado  
**Escala Alfa de Cronbach**

Escala	Alfa de Cronbach
MAT	.80
MET	.84
MAS	.83
MES	.89
MAO	.96
MEO	.86

**Nota:** Mat =aproximación-tarea, Met = evitación-tarea, Mas =aproximación-self, Mes = evitación-self Mao = aproximación-otros, Meo =evitación-otros.

### **Análisis de la estructura interna**

Para realizar el AFC se especificó el mismo modelo que en el estudio 1 (figura N°3) utilizando el programa AMOS 16, donde los 6 factores de metas de logro están relacionados entre sí y donde cada ítem (3 por factor) carga en un factor específico. Luego se procedió a la estimación de su ajuste por medio del método de máxima verosimilitud y se obtuvieron distintos indicadores de éste. Específicamente, se obtuvo el estadístico chi cuadrado ( $\chi^2$ ), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice Tucker-Lewis (TLI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Los resultados obtenidos apoyan el modelo propuesto  $\chi^2/DF= 1.47$ ,  $p < .000$ , CFI= .97, TLI= .97, RMSEA= .053 considerando los criterios reportados por Hu y Bentler (1998) de presentar valores CFI superiores a .90 e inferiores a 1 para el Rmsea y de Albright y

Hun (2009) de valores superiores a .90 para TLI. Las cargas factoriales estandarizadas fueron de .68 a .95 y las correlaciones entre los factores de .12 a .92.

En la tabla 9 se presentan los resultados obtenidos para el modelo del estudio 1, el modelo de la traducción revisada con la muestra completa y con la eliminación de outliers y de la versión original de Elliot et al. (2011).

**Tabla 9. Comparación de resultados de AFC**

	N	X <sup>2</sup> /DF	CFI	TLI	RMSEA
3x2 AGQ (Elliot et al., 2011)	126	1.60	.95	.94	.070
Adaptación estudio N°1	224	2.70	.89	.86	.087
Adaptación revisada con outliers	194	1.87	.95	.94	.067
Adaptación revisada sin outliers	167	1.47	.97	.97	.053

### **Análisis de validez relacionada con variables externas**

El análisis de la validez relacionada con variables externas es importante en los contextos aplicados de la psicológica donde se pretende predecir un comportamiento a partir de las puntuaciones que se obtienen de la administración de un instrumento (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008). En el presente trabajo, se utilizó para su medición la correlación bivariada entre emociones, rendimiento académico, búsqueda de ayuda académica y las metas de logro.

Este método permite verificar la validez de las puntuaciones de un test para predecir el desempeño de una muestra en una situación real (estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba) diferente del test mismo (Tornimbeni, Pérez, & Olaz, 2008). Los resultados obtenidos se presentan a continuación (tabla 10).

**Tabla 10. Correlación entre variables**

	MAT	MET	MAS	MES	MAO	MEO
ANSIEDAD	-.02	.11	.10	.08	.05	.13
VERGÜENZA	.00	.10	.06	.04	.18*	.13
DISFRUTE	.23**	.22**	.22**	.18*	.03	.07
BAA	-.14	-.10	-.05	-.05	.13	.02
RENDIMIENTO	.11	.12	-.01	.12	.11	.04

**Nota:** \*\*.  $p < .01$  \*.  $p < .05$

Como se puede observar, las metas de aproximación-tarea, evitación-tarea, aproximación-self y evitación-self están asociadas de manera significativa, con un tamaño del efecto pequeño, con el disfrute. Por otra parte, las metas de aproximación-otros están asociadas de manera positiva y significativa, con un tamaño del efecto pequeño con la vergüenza.

## **Discusión**

Los cambios efectuados en la formulación de los ítems fueron favorables para incrementar la confiabilidad del instrumento. Los coeficientes de correlación alfa de Cronbach que se obtuvieron para todas las escalas del instrumento fueron superiores a .70, que es el valor mínimo aceptable ( $\alpha$  entre .80 y .94). Es posible afirmar por lo tanto que se obtuvo un instrumento confiable para la medición de las metas de logro de acuerdo al modelo 3x2.

En el análisis factorial confirmatorio efectuado se obtuvieron resultados que apoyan el modelo teórico en base al cual se creó el instrumento. Los cambios efectuados en la formulación de los ítems que presentaban dificultades en el estudio N°1 fueron positivos y elevaron la validez del 3x2 AGQ adaptado.

Considerando la validez relacionada con variables externas, se observó que las metas de aproximación-tarea, evitación-tarea, aproximación-self y evitación-self se asocian de manera positiva y significativa con emociones positivas y no significativamente con emociones negativas tal como informa Chiungjung (2011) en su meta-análisis, ya que este tipo de metas orienta al sujeto hacia la tarea y promueve los estados de flow, en mayor medida en las metas basadas en la tarea. La evidencia obtenida en cuanto a las metas de aproximación-otros también apoyan los resultados obtenidos en este meta-análisis en cuanto que su relación con las emociones negativas. Posiblemente esto es debido a que generan menos orientación en el proceso y más orientación en la búsqueda de resultados y la superación del rendimiento de los otros, generando frustración cuando no se obtienen buenos resultados y la preocupación por no mostrarse incompetente frente a los demás.

No se observaron relaciones significativas entre las metas de logro y el rendimiento académico, posiblemente esto se deba al método utilizado para la medición de esta variable. Las relaciones encontradas por Elliot en el estudio original (2011) fueron mediante la aplicación de 3 evaluaciones a los estudiantes donde las puntuaciones estaban estructuradas. Esto permite controlar otras variables que el método aplicado en el presente trabajo no, como las pautas seguidas para la evaluación de los estudiantes. Tampoco se observan relaciones significativas con BAA y algunas emociones académicas, posiblemente debido a que el 3x2 AGQ está diseñado para evaluar las metas de logro en relación a situaciones de examen, y el instrumento utilizado para medir BAA y emociones se diseñó en relación a situaciones de clase.

## **Capítulo 5**

### **Conclusiones**

En el presente trabajo se tuvo como objetivo la adaptación y verificación de las propiedades psicométricas del 3x2 AGQ en una muestra de estudiantes universitarios cordobeses. Se obtuvo evidencia de que la adaptación realizada es equivalente, con valores de ajuste y confiabilidad similares a la versión original lo cual es de importancia porque, además de la diferencia idiomática, la diversidad cultural ejerce influencia en el comportamiento del constructo que se pretende medir.

No obstante, se puede señalar como limitación la diferencia encontrada en el análisis de equivalencia entre la versión original y la versión traducida, la cual podría ser evaluada en futuras investigaciones por medio de entrevistas cognitivas centradas en un análisis más preciso de los ítems en cuanto a su dificultad, la competencia en el idioma inglés de los participantes, la administración no presencial que posibilitara evacuar dudas en el proceso de respuesta ya que fue administrada por email, etc. A pesar de esta dificultad, se obtuvo un instrumento con un ajuste similar al reportado por los autores para la escala original.

También cabe mencionar que no se encontró relaciones entre el constructo estudiado y rendimiento académico o búsqueda de ayuda y algunas de las emociones medidas, lo cual podría investigarse posteriormente mediante el uso de otros instrumentos diseñados o adaptados para medir estas variables en relación a situaciones de examen, al

igual que lo hace el 3x2 AGQ y, además, aportar evidencias convergentes y divergentes en este sentido.

Adicionalmente, no se contó con una muestra homogénea en cuanto al género, lo que no permitió evaluar si existe alguna diferencia dependiente de esta variable. Posiblemente, futuras investigaciones puedan evaluar el ajuste del instrumento a modelos alternativos presentados por Elliot et al. (2011) como el 2x2, tricotómico, dicotómico, aproximación-evitación, etc.

Cabe destacar la colaboración recibida de los autores para sortear las dificultades encontradas en el estudio N°1, las cuales fueron de importante utilidad en la reformulación de los ítems y la obtención de resultados satisfactorios que avalan la posibilidad de utilizar el instrumento con estudiantes universitarios cordobeses, sin afectar a la validez conceptual. También se resalta la posibilidad de colaboraciones futuras.

Cabe señalar que la posibilidad de contar con un instrumento de las características del 3x2AGQ es importante ya que es la última actualización, de acuerdo al avance teórico, del instrumento más utilizado para la medición de metas de logro en el ámbito educativo.

Poseer este instrumento abre una amplia gama de futuras líneas de trabajo, tanto de investigación como de intervención en el campo educativo. Su utilización en futuras investigaciones brinda la posibilidad de precisar cómo se comportan las metas de logro según el parámetro con el cual se juzgue la competencia del estudiante en un examen y cómo estas metas se relacionan con distintos constructos teóricos importantes para entender el aprendizaje. También permite futuras adaptaciones para la evaluación de la motivación en relación a situaciones académicas diferentes, como situaciones de clase,

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

estudio, etc. El instrumento permite generar perfiles motivacionales que predicen el comportamiento académico del estudiante.

A su vez, en el campo aplicado permite al docente establecer el perfil motivacional de sus estudiantes y generar estrategias motivacionales que favorezcan el proceso de aprendizaje. Si bien todavía no se determinaron estos perfiles bajo el modelo 3x2 de metas de logro, la literatura existente sobre el modelo 2x2 nos permite ver cómo sobre la base de estos perfiles se pueden elaborar estrategias pedagógicas.

En este sentido, Antonio Valle et al. (2009) brindan algunas sugerencias pedagógicas basadas en distintos perfiles motivacionales. Los estudiantes que tienen prevalencia de metas de aprendizaje suelen caracterizarse por una alta percepción del valor de la tarea, una motivación intrínseca, alta percepción de control y baja ansiedad. Para este grupo se recomienda que la retroalimentación del docente recurra al reconocimiento de las virtudes del estudiante para sostener el compromiso de estos. Se deberá asociar el éxito a factores que los estudiantes tienen bajo control como el esfuerzo para facilitar la implicación académica de los estudiantes.

Por otro lado, los estudiantes con prevalencia de metas de rendimiento generalmente presentan un patrón de motivación más desadaptativa en términos de valor de la tarea, controlabilidad y autoeficacia. Valle et al. (2009) recomiendan para estos casos que el docente colabore disminuyendo las tasas de ansiedad y ayudando a los estudiantes a establecer parámetros razonables en torno a sus expectativas y autoexigencias. También se debe evidenciar el valor de logro, intrínseco e instrumental de las actividades y contenidos que dicta el docente.

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

El presente instrumento podrá ser utilizado en investigaciones futuras para la generación de estos perfiles en estudiantes cordobeses y para la elaboración de estrategias que permitan mayor implicación de los estudiantes en su aprendizaje según su motivación.

## **Referencias**

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Albright J. & Hun M. (2009). *Confirmatory Factor Analysis Using Amos, LISREL, Mplus, and SAS/STAT CALIS*. Working Paper. The University Information Technology Services (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). *A 3 x 2 achievement goal model*. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Ames, C. (1988) Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology* Vol. 80, No. 3, 260-267
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Arbreton, A. (1993). *When Getting Help Is Helpful: Developmental, Cognitive, and Motivational Influences on Students' Academic Help Seeking*. Unpublished

- Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*  
doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor. En Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 611-659). Springer Netherlands.
- Arbreton, A. (1998). Student goal orientation and help-seeking strategy use. En S.A. Karabenick (ed.), *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching* (pp. 95-116). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con Lisrel, AMOS y SAS. Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID 2008.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31. En Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among traitlike individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *The Journal of Applied Psychology*, 85, 835-847.

- Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*  
doi:10.1037/0021-9010.85.6.835. En Huang, Chiungjung (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, 1-30.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Collins, L. M., Graham, J. W., & Flaherty, B. P. (1998). An alternative framework for defining mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 295-312. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685. En Elliot &

Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press

Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040. In Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [A 3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.

Dweck, C. S., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In E. Heatherington (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley. En Elliot & Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.

Elliot, A. J. (1994). Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin, Madison. En Elliot & Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169. En Elliot & Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En Elliot & Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

Elliot, A. J. (2008) HANDBOOK OF APPROACH AND AVOIDANCE MOTIVATION.

New York. Psychology Press Taylor & Francis Group.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628.

Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [A 3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.

Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goals Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365–382. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

George, D. & Mallery, M. (2010). Using SPSS for windows step by step: a simple guide and reference. Boston: Allyn y Bacon.

González, A. J., Donolo, D. S., Rinaudo, M. C., & Paoloni, P. V. (2010). Metas de logro y autodeterminación en universitarios: diferencias individuales y perfiles motivacionales. *REME*, 13(34), 4.

Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European journal of psychological assessment*, 10, 229-244.

- Hillgruber, A. (1912). Fortlaufende Arbeit und Willensbetätigung. *Untersuchungen zur Psychologie und Philosophie*, 1, 6. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Huang, Chiungjung (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, 1-30.
- James, W. (1890). *The principles of psychology (Vol. I)*. New York: Holt. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- Karabenick, S.A. (2003). Help seeking in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology* 28: 37-58.
- Karabenick, S.A., and Newman, R.S. (eds.). (2006). *Help Seeking in Academic Settings: Goals, Groups, and Contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, 665-702. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2006). Disentangling achievement orientation and goal setting: Effects on self-regulatory processes. *The Journal of Applied Psychology*, 91, 900-916. doi:10.1037/0021-9010.91.4.900. En Huang, Chiungjung (2011).

- Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*
- Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, 1-30.
- León, O.G. y Montero, I. (2007) Guía para nombrar los estudios de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7 N°3 pp. 847-862
- Lopez, D. F. (1999). Social cognitive influences on self-regulated learning: The impact of action-control beliefs and academic goals on achievement-related outcomes. *Learning and Individual Differences*, 11, 301-319. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [A 3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L. H., Roeser, R. W., Urdan, T. C., Anderman, E. M., et al. (1996). Patterns of adaptive learning scales. Ann Arbor: The University of Michigan. In Huang, Chiungjung (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, 1-30.
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G. C., & Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de Educación Física 2 x 2 Achievement goals in Spanish students of Physical Education. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Nadler, A., Fisher, J.D., & DePaulo, B.M. (eds.). (1983). *New Directions in Helping*. Vol. 3: Applied Perspectives on Help-seeking and Receiving. New York: Academic Press.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help seeking: An understudied problem solving skill in children. *Developmental Review*. 1, 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help seeking behavior in learning. In Gordon, E. W. (ed.), *Review of Research in Education*, American Educational Research Association, Washington, DC, Vol. 12. pp. 55-90.
- Newman, R.S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review* 20, 350-404.
- Newman, R.S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? En Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 611-659). Springer Netherlands.

- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. En Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 611-659). Springer Netherlands.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 306-315.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 271-281. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328. In Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Nicholls, J. G., & Dweck, C. S. (1979). A definition of achievement motivation. Unpublished manuscript, University of Illinois. En Elliot & Dweck (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, London: The Guilford Press

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education.

*Journal of Educational Psychology*, 77, 269–287.

Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T., & Lauer, J. (1989). Can achievement motivation succeed with only one conception of success? En Elliot,

A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [A 3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.

Pajares, F., Cheong, Y. F., & Oberman, P. (2004). Psychometric analysis of computer science help-seeking scales. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 496-513.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. En Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). [A 3 x 2 achievement goal model](#). *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

- Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 185–192. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.
- Roberts, G. C., & Balague, G. (1991, July). The development and validation of the perception of Success Questionnaire. In Paper presented to the FEPSAC congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337–347.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341
- Ryan, A.M., and Pintrich, P.R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 611-659). Springer Netherlands.
- Ryan, A.M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding help in the classroom. *Journal of Early Adolescence* 17, 152–171.

Sánchez Rosas, J. (2011) Cómo evaluar las emociones académicas. Adaptación del cuestionario de Emociones de Logro. III Congreso de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Sánchez Rosas, J. (2012) Introducción a las metas y emociones de logro. Inédito

Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystems synchronization driven by nonlinear appraisal processes. In I. Granic & M. D. Lewis (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70–99). New York: Cambridge University Press.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422–445. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

Pérez, C. J. M. (2007). Manual de Usuario de la plataforma de encuestas en línea: Lime Survey, Versión 1.0, Licencia de Documentación Libre GNU.

Sideridis, G. D. (2007). Why are students with learning disabilities depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 526–539. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.

- Skinner, E. A. (1995). Perceived control, motivation, and coping. Thousand Oaks, CA: Sage. En Elliot & Dweck (2005). Handbook of competence and motivation. New York, London: The Guilford Press.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155-190.
- Tanaka, A., & Yamauchi, H. (2001). A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement. *Psychological Reports*, 88, 123-135. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Tanaka, A., Murakami, Y., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*. Vol 13(1),2001, 23-36.
- Thorndike, R. (1989) *Psicometría aplicada*. México: Limusa
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F., de Kohan, N. C., Fernández, A., & Cupani, M. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, 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

Van de Vijver, F. J. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research* (Vol. 1). Newbury Park, CA: Sage.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. En Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint

- Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*  
relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.
- Wolters, C. A., Pintrich, P., & Karabenick, S. (2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic.
- Zusho, A., Karabenick, S. A., Bonney, C. R., & Sims, B. C. (2007). Contextual determinants of motivation and help seeking in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 611-659). Springer Netherlands.

## APÉNDICE A

<b>Items for the 3x2 Achievement Goal Questionnaire</b>						
Instructions: The following statements represent types of goals that you may or may not have for this class. Circle a number to indicate how true each statement is of you. All of your responses will be kept anonymous and confidential. There are no right or wrong responses, so please be open and honest.						
1	2	3	4	5	6	7
Not true of me	slightly true of me	slightly true of me	moderately true of me	Very true of me	Very true of me	extremely true of me
<b>Task-approach goal items</b>						
To get a lot of questions right on the exams in this class.						
To know the right answers to the questions on the exams in this class.						
To answer a lot of questions correctly on the exams in this class.						
<b>Task-avoidance goal items</b>						
To avoid incorrect answers on the exams in this class.						
To avoid getting a lot of questions wrong on the exams in this class.						
To avoid missing a lot of questions on the exams in this class.						
<b>Self-approach goal items</b>						
To perform better on the exams in this class than I have done in the past on these types of exams.						
To do well on the exams in this class relative to how well I have done in the past on such exams.						
To do better on the exams in this class than I typically do in this type of situation.						
<b>Self-avoidance goal items</b>						
To avoid doing worse on the exams in this class than I normally do on these types of exams.						
To avoid performing poorly on the exams in this class compared to my typical level of performance.						
To avoid doing worse on the exams in this class than I have done on prior exams of this type.						
<b>Other-approach goal items</b>						
To outperform other students on the exams in this class.						
To do well compared to others in the class on the exams.						
To do better than my classmates on the exams in this class.						
<b>Other-avoidance goal items</b>						
To avoid doing worse than other students on the exams in this class.						
To avoid doing poorly in comparison to others on the exams in this class.						
To avoid performing poorly relative to my fellow students on the exams in this class.						

## **APÉNDICE B**

### **Metas académicas**

Las siguientes afirmaciones representan tipos de metas que podrías tener para una materia. Al contestar tomá en cuenta tu experiencia en situaciones similares.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde indicando el grado de acuerdo con aquello que describe cada ítem.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

- 1 Entender bien la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- 2 Evitar las respuestas incorrectas 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 de lo que normalmente me va.
- 5 Superar el rendimiento de otros estudiantes en los exámenes de esta materia.
- 6 Evitar que me vaya peor que a otros estudiantes en los exámenes de esta materia.
- 7 Saber las respuestas correctas a las preguntas en los exámenes de esta materia.
- 8 Evitar entender mal muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 9 Que me vaya tan bien en los exámenes de esta materia como 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 de lo que me ha ido en exámenes anteriores.
- 17 Que me vaya mejor que a mis compañeros en los exámenes de esta materia.
- 18 Evitar un mal desempeño en los exámenes de esta materia en relación al de mis compañeros.

## APÉNDICE C

### Metas académicas

Las siguientes afirmaciones representan tipos de metas que podrías tener para una materia. Al contestar tomá en cuenta tu experiencia en situaciones similares.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde indicando el grado de acuerdo con aquello que describe cada ítem.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente 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
- 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 mi nivel típico de rendimiento.
- 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.

## **Anexo D**

### **Protocolo completo (estudio N°1)**

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las metas, emociones y estrategias de búsqueda de ayuda académica que tienes frente a tus clases.

Te invitamos a responder a los siguientes cuestionarios. Los datos que aportes son confidenciales. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que te pedimos que seas sincero. Agradecemos tu participación.

Hay 73 preguntas en esta encuesta

#### **Datos personales**

##### **1 Sexo**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Femenino
- Masculino

##### **2 Edad**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

##### **3 Unidad académica**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
- FACULTAD DE ARTES
- FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS
- FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
- FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES
- FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
- FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS
- FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
- FACULTAD DE LENGUAS
- FACULTAD DE MATEMÁTICA, ASTRONOMÍA Y FÍSICA
- FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

•  FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**4 ¿Cuál es el año de la carrera que estás cursando?**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Si estas cursando materias de distintos años, indica el año del cual estas cursando más materias.

**5 Promedio general con aplazo (aproximado)**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Solo se permiten valores del 1 al 10. Utilizá el punto del teclado para ingresar valores decimales (ej:5.5).

**Metas académicas**

Las siguientes afirmaciones representan tipos de metas que podrías tener para una materia. Al contestar tomá en cuenta tu experiencia en situaciones similares.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde indicando el grado de acuerdo con aquello que describe cada ítem.

- 6 Entender bien la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- 7 Evitar las respuestas incorrectas en los exámenes de esta materia.
- 8 Desempeñarme mejor en los exámenes de esta materia de lo que me desempeñé en el pasado.
- 9 Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia de lo que normalmente me va.
- 10 Superar el rendimiento de otros estudiantes en los exámenes de esta materia.
- 11 Evitar que me vaya peor que a otros estudiantes en los exámenes de esta materia.
- 12 Saber las respuestas correctas a las preguntas en los exámenes de esta materia.
- 13 Evitar entender mal muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 14 Que me vaya tan bien en los exámenes de esta materia como me fue en el pasado.
- 15 Evitar un mal desempeño en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.
- 16 Que me vaya bien en los exámenes en comparación con otros alumnos de la materia.
- 17 Evitar un rendimiento bajo en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.
- 18 Responder correctamente la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- 19 Evitar no entender muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 20 Que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que suele irme.
- 21 Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia de lo que me ha ido en exámenes anteriores.
- 22 Que me vaya mejor que a mis compañeros en los exámenes de esta materia.
- 23 Evitar un mal desempeño en los exámenes de esta materia en relación al de mis compañeros.

## **ANEXO E**

### **Protocolo completo (estudio N°2)**

Esta encuesta tiene como objetivo conocer las metas, emociones y estrategias de búsqueda de ayuda académica que tienes frente a tus clases.

Te invitamos a responder a los siguientes cuestionarios. Los datos que aportes son confidenciales. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que te pedimos que seas sincero. Agradecemos tu participación.

Hay 73 preguntas en esta encuesta

#### **Datos personales**

##### **1 Sexo**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Femenino
- Masculino

##### **2 Edad**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

##### **3 Unidad académica**

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO
- FACULTAD DE ARTES
- FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS
- FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS
- FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES
- FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
- FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS
- FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
- FACULTAD DE LENGUAS
- FACULTAD DE MATEMÁTICA, ASTRONOMÍA Y FÍSICA
- FACULTAD DE ODONTOLOGÍA
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA

#### **4 ¿Cuál es el año de la carrera que estás cursando?**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Si estas cursando materias de distintos años, indica el año del cual estas cursando más materias.

#### **5 Promedio general con aplazo (aproximado)**

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Solo se permiten valores del 1 al 10. Utilizá el punto del teclado para ingresar valores decimales (ej:5.5).

#### **Metas académicas**

Las siguientes afirmaciones representan tipos de metas que podrías tener para una materia. Al contestar tomá en cuenta tu experiencia en situaciones similares.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde indicando el grado de acuerdo con aquello que describe cada ítem.

- 6 Entender bien la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- 7 Evitar responder mal a muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 8 Desempeñarme mejor en los exámenes de esta materia de lo
- 9 Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.
- 10 Superar el rendimiento de otros estudiantes en los exámenes de esta materia.
- 11 Evitar que me vaya peor en comparación a otros en los exámenes de esta materia.
- 12 Saber la mayor cantidad de respuestas correctas en los exámenes de esta materia.
- 13 Evitar entender mal muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 14 Que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que me fue en el pasado.
- 15 Evitar un mal desempeño en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.
- 16 Que me vaya bien en los exámenes en comparación con otros alumnos de la materia.
- 17 Evitar un rendimiento bajo en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.
- 18 Responder correctamente la mayor cantidad de preguntas en los exámenes de esta materia.
- 19 Evitar no entender muchas preguntas en los exámenes de esta materia.
- 20 Que me vaya mejor en los exámenes de esta materia de lo que suele irme.
- 21 Evitar que me vaya peor en los exámenes de esta materia en comparación con mi nivel típico de rendimiento.
- 22 Que me vaya mejor que a mis compañeros en los exámenes de esta materia.
- 23 Evitar un desempeño bajo en comparación con el de otros en los exámenes de esta materia.

#### **Emociones Académicas**

Los estudiantes universitarios generalmente experimentan con mayor o menor frecuencia, diferentes emociones antes, durante y después de sus clases. A continuación, te presentamos un conjunto de ítems que busca conocer con qué frecuencia experimentas diferentes emociones **frente a tus clases en general**, sin hacer referencia a una asignatura en particular. Debes tener en claro que no se te pide que te refieras a tus

*Metas de logro. Adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas del 3x2 achievement goal questionnaire a una muestra de universitarios cordobeses*

emociones relacionadas a las clases de una sola asignatura, sino a cómo te sientes habitualmente en relación a las **clases en general**.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde usando indicando la frecuencia con que experimentas dicha emoción frente a tus clases.

- 24 Pensar sobre la clase me hace sentir preocupado.
- 25 Tengo miedo.
- 26 Incluso, antes de la clase me preocupa si podré entender el material.
- 27 Me preocupa si estaré lo suficientemente preparado para la clase.
- 28 Me preocupa que el nivel de exigencia pueda ser demasiado alto.
- 29 Como estoy tan nervioso prefiero faltar a la clase.
- 30 Me siento un poco descompuesto al pensar en esta clase.
- 31 Estoy nervioso en clase.
- 32 Me preocupa que los demás vayan a entender más que yo.
- 33 Me da miedo equivocarme, así que mejor no digo nada.
- 34 Me pongo tenso en clase.
- 35 Cuando no entiendo algo importante en clase se me acelera el corazón.
- 36 Me da vergüenza.
- 37 Me siento avergonzado.
- 38 Me daría vergüenza que los demás supieran que no entiendo el material.
- 39 Cuando digo algo en clase siento que estoy haciendo el ridículo.
- 40 Me da vergüenza no saber expresarme bien.
- 41 Después de haber dicho algo en clase quisiera que me tragara la tierra.
- 42 Cuando digo algo en clase siento que me pongo colorado.
- 43 La vergüenza me pone tenso y me hace sentir inhibido.
- 44 Cuando hablo en clase empiezo a tartamudear.
- 45 Me da vergüenza que otros hayan entendido la clase mejor que yo.
- 46 Cuando no entiendo algo en clase prefiero que nadie se entere.
- 47 Me entusiasma ir a clases.
- 48 Tengo ganas de aprender mucho en esta clase.
- 49 Estoy motivado a ir a esta clase porque es interesante.
- 50 Disfruto de estar en clase.
- 51 Como disfruto de la clase me dan ganas de participar.
- 52 Me entusiasma tanto esta clase que podría pasar horas escuchando al profesor.
- 53 Disfruto tanto al participar que me siento con más energías.
- 54 Al terminar la clase ya estoy deseando que llegue la próxima.
- 55 Estoy contento de haber aprendido el material.
- 56 Me alegra que haya valido la pena ir a clases.

### **Búsqueda de ayuda académica**

A continuación, te presentamos un conjunto de ítems que busca conocer de manera global tu propia experiencia referida a la búsqueda de ayuda académica en general, sin hacer referencia a una asignatura en particular.

Lee cuidadosamente cada ítem y responde usando indicando la frecuencia con que haces aquello que indica cada ítem.

- 57 Aunque la tarea sea demasiado difícil para resolverla solo, no pido ayuda en clase.
- 58 Cuando no entiendo lo que se está enseñando en clase pido ayuda.
- 59 Si necesito ayuda para resolver una duda en clase, prefiero saltarla en vez de pedir ayuda.
- 60 Cuando la tarea es demasiado difícil para resolverla solo, pido ayuda en clase.
- 61 Aunque no entienda lo que se está enseñando, no pido ayuda en clase.
- 62 Si no entendí algo en clase, prefiero pedirle ayuda a alguien.
- 63 Si no entendí algo en clase, prefiero suponer cómo es en lugar de pedirle ayuda a alguien.
- 64 Hago preguntas en clase cuando no entiendo lo que se está explicando.
- 65 Prefiero obtener una calificación más baja en una tarea que no pude terminar antes que pedir ayuda en clase.
- 66 Cuando el trabajo en clase es demasiado difícil para hacerlo sólo, pido ayuda.
- 67 Aunque el trabajo sea demasiado difícil para hacerlo sólo, no pido ayuda en clase.
- 68 Cuando no entiendo la presentación de un tema en clase pido ayuda.
- 69 Escribo cualquier respuesta en vez de pedir ayuda en clase.
- 70 Si no comprendo el material de clase le pido a alguien que me ayude.
- 71 Aunque no entienda lo que se está explicando, no hago preguntas en clase.
- 72 Cuando tengo una duda en clase, pido ayuda para poder entender.
- 73 Si el trabajo en clase es demasiado difícil, prefiero no hacerlo antes que pedir ayuda.