

Relación entre dimensiones de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios con movilidad reducida

Relationship between dimensions of self-efficacy and academic goals in university students with reduced mobility

Raquel Suria Martínez

Universidad de Alicante (España)

Resumen. Desde hace aproximadamente una década se ha constatado un aumento en el número de estudiantes con discapacidad matriculado en las universidades españolas. Esto ha generado un interés por investigar variables como la autoeficacia y las motivaciones académicas de los estudiantes por sus estudios de cara a potenciar su éxito académico. Este estudio pretende detectar la existencia de perfiles de autoeficacia académica en función de la relevancia de cada dimensión de autoeficacia en un grupo de estudiantes universitarios con movilidad reducida. A su vez, pretende explorar si sus metas académicas difieren en base al perfil de autoeficacia académica obtenido. Participaron 82 estudiantes con movilidad reducida de dos universidades de la provincia de Alicante. La *Escala de conductas académicas* (EACA, 2016) y el *Cuestionario de metas académicas* (CMA, 1991), fueron administrados a una muestra de 92 estudiantes universitarios con movilidad reducida. El rango de edad fue 18 a 40 años ($M = 22.56$; $DT = 4.89$). El método quick cluster analysis identificó tres agrupaciones de autoeficacia académica: un perfil de alta autoeficacia académica, un perfil de baja autoeficacia y un tercer grupo alto en Atención y Excelencia y bajo en Comunicación. A su vez, los ANOVAS indicaron diferencias estadísticamente significativas en las metas académicas de los estudiantes en función de los perfiles de autoeficacia académica. Estos resultados revelan lo importante que es profundizar en la autoeficacia de los estudiantes con el fin de potenciar las metas motivacionales de aprendizaje entre estudiantes con movilidad reducida.

Palabras clave: estudiantes con movilidad reducida; universidad; éxito académico; autoeficacia; metas motivacionales

Abstract. For about a decade there has been an increase in the number of students with disabilities enrolled in Spanish universities. This has generated an interest in investigating variables such as self-efficacy and the academic motivations of students for their studies in order to enhance their academic success. This study attempts to identify the existence of possible academic self-efficacy profiles based on the relevance of each self-efficacy dimension in a group of university students with functional diversity. At the same time, try to explore if their academic goals differ based on the academic self-efficacy profile obtained. 92 students with functional diversity from two universities in the province of Alicante participated. The Academic Behavior Scale (EACA, 2016) and the Academic Goal Questionnaire (CMA, 1991) were administered to a sample of 82 university students with motor disability. The age range was from 18 to 40 years ($M = 22.56$; $SD = 4.89$). The quick cluster analysis method identified three groups of academic self-efficacy: a high academic self-efficacy profile, a low self-efficacy profile, and a third group with high concentrations in Attention and Excellence and low in Communication. In turn, the ANOVAs indicated statistically significant differences in the academic goals of the students based on the profiles of academic self-efficacy. These results reveal how important it is to deepen students' self-efficacy in order to enhance motivational learning goals among students with functional diversity.

Key words: students with reduced mobility; college; academic success; self-efficacy; motivational goals.

Fecha recepción: 04-11-22. Fecha de aceptación: 25-01-23

Raquel Suria Martínez

raquel.suria@ua.es

Introducción

En los últimos años, la inclusión educativa ha potenciado la investigación sobre los estudios centrados en las variables favorecedoras del éxito académico del alumnado con movilidad reducida en el ámbito universitario.

Entre los factores intervinientes en esta etapa educativa, que pueden contribuir a que las experiencias de estos estudiantes sean positivas, como éxito, o negativas, como fracaso, intervienen un sinnúmero de factores del entorno (barreras arquitectónicas, físicas, actitudinales, etc.), características asociadas a la movilidad reducida de los estudiantes (tipología, grado de severidad, etc.), así como otras variables de índole personal, que abarcarían, desde aspectos estructurales o familiares (Gómez-Puerta & Cardona, 2010; Suriá et al., 2019), y sociodemográficos, como la edad (Pérez-Castro, 2019), o el sexo (Cotán-Fernández, 2019), hasta factores asociados a la personalidad (Moriña & Cotán-Fernández, 2017).

Una de las investigaciones más relevantes que abordan

las variables influyentes en los logros académicos exitosos de este colectivo es la de Borland & James (1999), en la que se abordan las experiencias psicosociales y el éxito académico de más de 7.000 alumnos en Reino Unido en el alumnado con este hándicap. Sus resultados se han replicado por diferentes estudios más recientes, coincidiendo todas en destacar las dificultades e incluso el fracaso académico que la mayoría de los estudiantes con movilidad reducida deben afrontar en esta etapa formativa, afectando en mayor medida, a su motivación académica, así como a la percepción de autoeficacia académica de los estudiantes con movilidad reducida (Cotán-Fernández, 2019; Lucas-Molina et al., 2021; Moriña & Cotán-Fernández, 2017). Molano-Tobar et al., 2022; Solís-García & Borja-González, 2021)

Con respecto a las primeras, las metas académicas, pueden considerarse como la forma que adoptan los estudiantes para afrontar sus labores de estudio en el proceso de aprendizaje. Así, es característico considerar que la meta está integrada por las percepciones, habilidades y

afectos que dirigen los comportamientos, en concreto, de lo que los estudiantes van a realizar en el contexto de aprendizaje. Como inciden diferentes autores (Alhadabi & Karpinski, 2020; Butler-Warke & Bolger, 2020; Gaxiola-Romero & González-Lugo, 2019; Pintrich & Schunk, 2006), estas metas van a determinar la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, y, por tanto, en función del estilo motivacional que uno tenga, centrará sus acciones hacia el logro de sus objetivos con más o menos empeño.

Si bien la literatura sobre las metas académicas no es unánime al definir el tipo de metas académicas existentes (e.g., metas de aprendizaje, metas de recompensa, metas de valoración social, metas de evitación de fracaso, metas de autovaloración del yo, etc.), si existe consenso en afirmar la importancia de esta variable en el contexto académico (Butler-Warke & Bolger, 2020; Daumiller et al., 2020; Pintrich & Schunk, 2006; Scherrer et al., 2020).

Desde esta perspectiva, son diversos los modelos y teorías de la motivación encaminados a profundizar sobre este constructo (Butler-Warke & Bolger, 2020; Scherrer et al., 2020; Pintrich & Schunk, 2006). Una de las más aceptada es la teoría de las orientaciones de meta, que, desde una óptica multidimensional, establece que las metas académicas se componen por tres dimensiones: metas de aprendizaje, metas de recompensa y metas de valoración social (Dweck, 1986). Las metas académicas que se orientan al aprendizaje están destinadas a adquirir nuevos conocimientos y habilidades (Alhadabi & Karpinski, 2020); mientras que las metas de recompensa, estarían caracterizadas por motivaciones guiadas hacia la obtención de valoraciones positivas y de evitar los juicios negativos (Suárez-Riveiro et al. 2001); por último, las metas de valoración social, se enfocarían a aprender con el propósito de obtener la aprobación y evitar el rechazo de los demás (Preckel et al., 2020).

Desde los postulados de los diferentes modelos teóricos y la taxonomía empleada, es incuestionable la relevancia de las variables motivacionales para el éxito académico y para superar las dificultades académicas con las que se pueden encontrar los estudiantes con movilidad reducida (Molano-Tobar et al., 2022; Trujillo-Santana et al., 2022; Solís-García & Borja-González, 2021).

Si se retoma el interés por otros factores motivacionales en el ámbito académico, otra variable incidente es la autoeficacia académica (Alhadabi & Karpinski, 2020; Schunk & Pajares, 2002; Zhu et al., 2019). Ésta es definida por la literatura como la percepción del individuo sobre su capacidad para organizar y desempeñar comportamientos encaminados a conseguir sus logros o expectativas académicas (Bouih et al., 2021; González-Cantero et al., 2020; Tus, 2020). Así, cuando estas creencias son altas, es más probable que la persona esté motivada y comprometida, afectando a sus resultados académicos de manera positiva (González-Cantero et al., 2019; Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2018; Zhu et al., 2019). De este modo, la evidencia empírica señala que las creencias de autoeficacia del

estudiante están asociadas a otras variables muy relacionadas con los logros académicos, siendo las más predictivas el éxito académico y las metas académicas. Por ejemplo, diferentes autores señalan que la autoeficacia académica se asocia estrechamente con el rendimiento académico y con el clima académico que percibe el estudiante con elevada autoeficacia (Anderman & Anderman, 2020). Del mismo modo, se ha observado que estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia general son más capaces de autorregularse y persistir ante las dificultades académicas (Covarrubias-Apablaza et al., 2019; Saucedo et al., 2020; Valle et al., 2015), mientras que los estudiantes con bajos nivel de autoeficacia académica reflejan bajos logros académicos e incluso abandono de sus estudios (Saucedo et al., 2020; Valle et al., 2015).

Al centrar la atención en el mecanismo por el que la autoeficacia posee este efecto exitoso, diferentes autores aluden al papel de las dimensiones que componen este constructo. Así, autores como Blanco et al. (2016), informan de que la autoeficacia posee una estructura tridimensional, conformándose por las dimensiones de Atención, Comunicación y Excelencia. De este modo, la *Atención* se relaciona con la focalización sostenida sobre las actividades y tareas académicas. Es un mecanismo cognitivo que se produce cuando el estudiante, capta de forma activa el entorno (Saucedo et al., 2020). Diversos autores señalan que los estudiantes que presentan problemas para atender a las tareas académicas tienen una menor probabilidad de éxito en sus logros académicos, reflejándose en estos bajos niveles de ajuste académico (Hayat & Shateri, 2019). Por su parte, la dimensión de *Comunicación* hace referencia al intercambio de información con una finalidad académica; está asociada con la interacción y con el uso de habilidades sociales y cognitivas involucradas en el proceso de comprensión, enseñanza y aprendizaje (Blanco et al., 2016). Finalmente, la *Excelencia* hace referencia a capacidades o competencias implicadas en el éxito académico como planificar y establecer objetivos y metas necesarias para alcanzar los objetivos planteados (Anderman & Anderman, 2020).

En este sentido, son las variables motivacionales las que van a revelar por qué los estudiantes con la misma habilidad y conocimiento obtienen resultados diferentes en disonancia con sus capacidades, evidenciándose que, el alumnado que se siente capacitado, tendrá más motivación para lograr sus objetivos y metas (Abellán et al., 2022; Covarrubias-Apablaza et al., 2019), mientras que, los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia se perciben responsables no únicamente de un bajo rendimiento académico y motivación hacia el estudio, sino además, de posibles comportamientos disruptivos e inadaptados (González-Cantero et al., 2020). Por tanto, tal y como mencionamos en líneas anteriores y dada la mayor vulnerabilidad de este colectivo a enfrentarse a más dificultades académicas, puede ser relevante que desde el contexto universitario se atienda a sus competencias académicas y se fomenten comportamientos encaminados a capacitarles para la con-

secución de sus metas (Polo-Sánchez & López-Justicia, 2012; Segers et al., 2018; Suriá et al., 2019).

Si se atiende a la literatura publicada sobre autoeficacia académica en estudiantes con movilidad reducida, actualmente no se han encontrado investigaciones previas que examinen la posible existencia de combinaciones diferentes de dimensiones de autoeficacia que den lugar a diversos perfiles de este constructo en función de la intensidad o peso que cobre cada dimensión en cada perfil. A su vez, tras una revisión exhaustiva, parece existir una laguna en investigaciones dedicadas a las diferentes metas académicas y a la autoeficacia académica en estudiantes universitarios con movilidad reducida.

Con la finalidad de profundizar en estas consideraciones, en el presente trabajo se plantean dos objetivos. El primer objetivo trata de explorar la posible identificación de agrupaciones de diferentes las dimensiones de autoeficacia académica que den lugar a distintos clústeres, los cuales podrían quedar definidos en función de la intensidad o peso que tenga cada una de los componentes o dimensiones de la autoeficacia, dentro de cada perfil. En el segundo objetivo, se pretende examinar si las puntuaciones medias en metas académicas pueden variar en función de los clústeres de autoeficacia académica obtenidos. Este último objetivo podría ser útil en el contexto académico a la hora de diseñar programas que fomenten las creencias de autoeficacia y orientar las metas académicas hacia al éxito académico de los estudiantes con movilidad reducida.

Método

Participantes

La muestra estaba formada por 92 estudiantes de estudios superiores procedentes de dos universidades de Alicante (Universidad de Alicante y Universidad Miguel Hernández, Elche). De ellos, el 52.4% (n=48), fueron chicas y el 47.6% (n=44), chicos. El rango de edad estuvo comprendido entre los 17 y los 40 años ($M = 22.56$; $DT = 4.89$), el 41.5% entre 17 a, 22 años, el 22% de 23 a 28, un 19.5% de 29 a 34, y el 17.1% de 35 a 40 años.

Instrumentos

- *Escala Autoeficacia en Conductas Académicas* (EACA; Blanco et al., 2011). Se trata de un cuestionario en formato tipo Likert, compuesto por 13 ítems relacionados con comportamientos académicos, al que el estudiante responde, en una escala de 0 a 10 (0 = nunca, 10 = siempre), la frecuencia con la que realiza la conducta en la actualidad, como lo haría en forma ideal y si se esforzara, como podría cambiar si realizara esa conducta. Puesto que la finalidad de este estudio es averiguar la percepción de autoeficacia académica en el momento de estudio, únicamente se utilizó el escenario de autoeficacia actual. La escala se conforma de tres dimensiones, con una varianza explicada en su conjunto del 58.44% de la varianza total. El factor relacionado con Comunicación (factor 1), explica el 20.12% de

la varianza. El segundo factor, Atención, formado por cinco ítems y un 19.65% de la varianza; el último factor, Excelencia, identificado por cuatro ítems que explican el 18.68% de varianza. En relación a la consistencia interna de los tres factores, el índice de fiabilidad es adecuado ($\alpha =$ entre .78 y .83). De igual modo, en el presente estudio, la consistencia interna indico ser adecuada ($\alpha =$ entre .81 y .86)

- *Cuestionario de Metas académicas* (C.M,A; Hayamizu & Weiner, 1991). La versión utilizada fue la versión en castellano para jóvenes y adolescente por Nuñez & Gonzalez-Pineda, 1994). Es un instrumento de autoinforme conformado por 20 reactivos en un formato tipo Likert de cinco puntos (1= *nunca lo hago*; 5= *siempre lo hago*). El instrumento está fundamentado en la teoría de Dweck (1986), y examina diferentes tipos de metas académicas: (a) *Metas académicas orientadas al aprendizaje* (conformadas por 8 ítems, relacionados con la evaluación de los alumnos a implicarse en actividades académicas con el fin de aprender e incrementar sus conocimientos); (b) *Metas académicas orientadas a la recompensa* (compuestas por 6 ítems dedicados a analizar si los estudiantes tienen interés por los estudios con la intención de tener éxito académico por expectativas personales; y (c) *Metas académicas orientadas a la valoración social* (formadas por 6 ítems encaminados a examinar si los estudiantes tienen tendencia a estudiar para obtener la aprobación de su entorno cercano y no por la motivación de aprender. En lo que respecta a las propiedades psicométricas del cuestionario, tanto en lo referente a la versión original (Hayamizu & Weiner, 1991), como la versión adaptada al castellano (Nuñez & Gonzalez-Pineda (1994), mostraron adecuadas propiedades, observándose una fiabilidad adecuada para las tres escalas (.81-.88). para comprobar la consistencia para el presente estudio, los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach), indicaron adecuada consistencia para las tres subescalas ($\alpha = .81$ para Metas académicas de aprendizaje, $\alpha = .73$ para Metas académicas de recompensa y $\alpha = .72$, para Metas académicas de valoración social).

Procedimiento

Para recopilar la información el procedimiento que se siguió fue informar a los estudiantes de ambas universidades del estudio y solicitar su colaboración para que cumplimentasen los cuestionarios. A estos se accedía por medio de un enlace alojado en internet (Google). La muestra fue seleccionada entre febrero de 2021 y junio de 2021. El contacto inicial fue a través de la red, proponiéndoles de forma directa su colaboración en la investigación, explicando el objetivo del estudio en la página virtual. Se aseguró el anonimato y, previo a su cumplimentación, debían indicar un acuerdo con el consentimiento informado para el tratamiento de la información recabada. De manera paralela, desde la autoría se contactó con los servicios universitarios de apoyo a los estudiantes con movilidad reducida, se dio a conocer el estudio para su colaboración en la difusión de los cuestionarios, a la vez que se utilizó el

muestreo "bola de nieve", para ofrecer información sobre el estudio así como el enlace de acceso a ambas escalas, a la vez que solicitándoles la divulgación de la investigación a otros jóvenes con movilidad reducida de la universidad para su colaboración. El tiempo aproximado de aplicación fue de 30 minutos.

Análisis Estadístico

Para el primer objetivo, identificar los perfiles de autoeficacia académica, se recurrió al método de análisis de conglomerados (método quick cluster analysis), el cual utiliza una metodología no jerárquica y adecuada para detectar agrupaciones en una muestra de participantes (Hair et al., 2006). Previo a ello y, dado que el número de ítems que componen cada tipo de meta académica, se estandarizaron las puntuaciones directas para eliminar el efecto de las diferencias. Los perfiles o grupos quedaron definidos en base a las distintas combinaciones de los tres componentes de autoeficacia académica que evalúa la Escala de conductas académicas de Blanco et al. (2016): Atención, Comunicación y Excelencia.

Para el segundo objetivo, examinar si los perfiles de autoeficacia académica difieren en sus metas académicas (de aprendizaje, de recompensa y de valoración social), se realizaron análisis de varianza (ANOVA) entre las agrupaciones de autoeficacia académica obtenidas. Para calcular la magnitud o tamaño de las diferencias observadas se calculó la diferencia media tipificada o índice d (Cohen, 1988). Los datos se analizaron por medio del paquete estadístico SPSS versión 23.0.

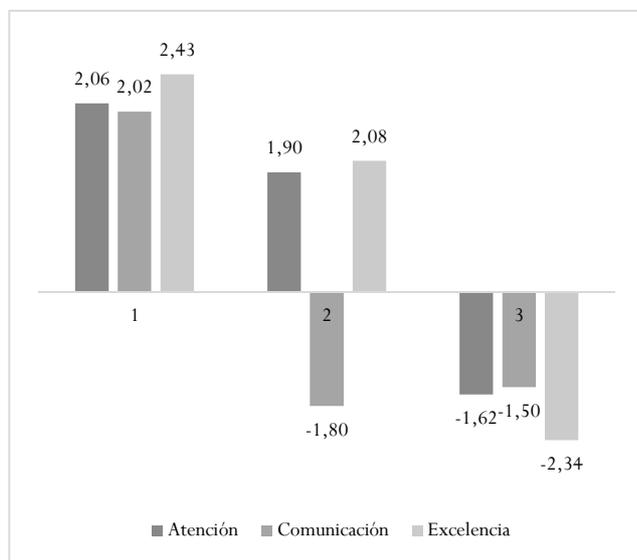


Figura 1. Representación gráfica del modelo de tres clústeres: Clúster 1 (Elevadas puntuaciones en autoeficacia académica: EA-EC-EE), Clúster 2 (Alta puntuación en Atención y Excelencia y bajas en Comunicación: EA-BC-EE) y Clúster 3 (Bajas puntuaciones en autoeficacia académica: BA-BC-BE).

Resultados

Análisis de perfiles de autoeficacia académica

Con el objetivo de conseguir la máxima homogeneidad posible en cada agrupación y la mayor distancia entre ellas,

el análisis de conglomerados, determinó 3 perfiles de las dimensiones de autoeficacia académica. De esta forma, la autoeficacia quedó compuesta por un clúster (Grupo 1: EA-EC-EE), conformado por 26 estudiantes (28.26%), con elevadas puntuaciones en habilidades en las tres dimensiones de este constructo (Atención, Comunicación y Excelencia), un segundo clúster con puntuaciones altas en Atención y Excelencia y bajas puntuaciones en Comunicación (Grupo 2: EA-BC-EE) compuesto por 30 participantes (32.60%), y un tercer clúster (Grupo 3: BA-BC-BE), con puntuaciones bajas en las tres habilidades de autoeficacia académica (Atención, Comunicación y Excelencia) conformado por 36 estudiantes (39.14%), (véase Figura 1).

Diferencias en Metas académicas en función de los perfiles de autoeficacia académica

En referencia a las comparaciones de las puntuaciones medias en los 3 tipos de metas académicas en función del perfil de autoeficacia (Tabla 1), se observaron los siguientes resultados:

Con respecto a las metas de aprendizaje, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las comparaciones de los grupos, así, se encontró que el Grupo de elevadas puntuaciones en los tres componentes de autoeficacia académica, es decir, el Grupo 1 (EA-EC-EE), reflejó una media más elevada al compararlo con el Grupo 2 (EA-BC-EE), y con el Grupo 3 (BA-BC-BE), ($F_{(2,91)} = 21.12$, $p < .05$, $\eta^2 = .46$), siendo el tamaño del efecto elevado en el análisis post hoc entre el Grupo 1 (EA-EC-EE) y el Grupo 2 (EA-BC-EE), ($d = 1.07$), y entre la comparación del Grupo 1 (EA-EC-EE) con el Grupo 3 (BA-BC-BE), ($d = 1.21$). A su vez, se observó que el Grupo 2 (EA-BC-EE), fue mayor que la del Grupo 3 (BA-BC-BE), reflejándose una magnitud de las diferencias entre las medias elevada ($d = 0.95$).

Al examinar las comparaciones en las puntuaciones medias de metas de recompensa, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los clústeres, ($F_{(2,91)} = 9.98$, $p < .05$, $\eta^2 = .34$), obteniendo unas puntuaciones más elevadas en este tipo de metas el Grupo 1 (EA-EC-EE), al compararlos con el Grupo 2 (EA-BC-EE), y con el Grupo 3 (BA-BC-BE), ($d = 0.91$ y $d = 1.06$). Estos mismos resultados se observaron al comparar las puntuaciones medias del Grupo 2 (EA-BC-EE), con las del Grupo 3 (BA-BC-BE), ($d = 0.90$).

Por último, las comparaciones entre las puntuaciones medias de los grupos en metas de valoración social indicaron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(2,91)} = 14.22$, $p < .001$, $\eta^2 = .52$), observándose sin embargo, puntuaciones superiores en el Grupo 3 (BA-BC-BE), al compararlas con el Grupo 1 (EA-EC-EE), ($d = 1.12$), y con el Grupo 2 ($d = .87$). A su vez, fueron superiores las puntuaciones medias del Grupo 2 (EA-BC-EE) al compararlas con las del Grupo 1 (EA-EC-EE), ($d = 0.51$).

Tabla 1.
Medias y desviaciones típicas en metas académicas en función de perfiles de autoeficacia académica

Autoeficacia académica	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Total		F (2.91)	p	η^2
	EAEC-EE		EA-BC-EE		BA-BC-BE						
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT			
Metas aprendizaje	33.01	4.42	27.52	5.01	20.82	5.52	25.8	4.12	21.12	.000	.46
Metas de recompensa	22.80	4.46	16.04	4.04	14.18	4.58	17.7	5.06	9.98	.002	.34
Metas de valoración social	16.24	3.80	19.18	4.16	24.09	4.59	19.2	8.23	14.22	.000	.52

Discusión

En el presente trabajo se ha tratado de profundizar en la relación entre autoeficacia académica y metas académicas en una muestra de estudiantes universitarios con movilidad reducida. Para ello se plantean diferentes objetivos. El primero, identificar la existencia de diferentes perfiles en función de la relevancia o intensidad que cobra cada dimensión de autoeficacia académica dentro de cada perfil, se identificaron 3 agrupaciones diferentes a través del análisis de conglomerados: un grupo con elevada autoeficacia académica en los tres componentes del constructo (Grupo 1: EA-EC.EE), un perfil con puntuaciones altas en Atención y Excelencia y bajas en Comunicación (Grupo 2: EA-BC-EE) y una tercera agrupación con bajas puntuaciones en las tres dimensiones de autoeficacia, esto es, en Atención, en Comunicación y en Excelencia (Grupo 3: BA-BC-BE).

Estos resultados están respaldados por los obtenidos en otras investigaciones en las que han encontrado diferentes perfiles de autoeficacia en el contexto universitario (Valle et al., 2015), como en estudiantes de secundaria (García-Fernández et al., 2015). Este hallazgo permitiría justificar los resultados obtenidos de diferentes autores en los que se señala la relación diferencial existente entre el constructo de autoeficacia y diferentes factores influyentes con el ajuste interpersonal y educativo (Butler-Warke & Bolger, 2020; Gaxiola-Romero & González-Lugo, 2019; Hayat & Shateri, 2019; Valle et al., 2015).

Al centrar la atención en los porcentajes que conforman cada perfil, se observa la existencia de un mayor porcentaje de participantes de bajas puntuaciones en autoeficacia global (Grupo 3: BA-BC-BE), asimismo, el siguiente grupo se aglutinó en el grupo con altas puntuaciones en Atención y Excelencia, aunque bajas en Comunicación (Grupo 2: EA-BC-EE) y, finalmente, un menor número de estudiantes con elevadas puntuaciones en las tres dimensiones de autoeficacia académica (Grupo 1: EA-EC-EE).

Estos resultados reflejan la existencia de un predominio de participantes con un perfil de bajas puntuaciones en los tres componentes de autoeficacia académica, en otros términos, un mayor porcentaje de estudiantes definido por la existencia de unas creencias poco eficaces para la consecución de los objetivos académicos. En relación a estos resultados, distintos trabajos dedicados a la relación entre la movilidad reducida y autoeficacia de adolescentes y adultos, han relevado que suele verse reducida en este

colectivo, situación que puede generar dificultades en los diferentes ámbitos de la persona (Lucas-Molina et al., 2021; Polo-Sánchez & López-Justicia, 2012; Segers et al., 2018; Yehene et al., 2020). Así, el constructo de autoeficacia, incluye referencias a la percepción que uno tiene de sí mismo, es decir, del autoconcepto, desde una perspectiva académica/profesional, social y personal (Yehene et al., 2020), revelándose como una de las variables psicosociales de mayor incidencia en la etapa infantojuvenil (Suriá et al., 2019). En este sentido, la evidencia empírica señala la relación existente entre autoeficacia y autoconcepto, variable altamente determinante para la motivación académica (Casino-García et al., 2021; Covington & Omelich, 1979; González-Cantero et al., 2019; Hayat & Shateri, 2019; Tus, 2020; Valle et al., 2015).

En sintonía con estos planteamientos, al atender al segundo grupo (EA-BC-EE), los datos reflejan que, aunque se observan puntuaciones elevadas en Atención y en Excelencia, este grupo presenta un déficit en la dimensión de Comunicación. Estos resultados siguen los obtenidos por otros autores que señalan que el colectivo de jóvenes con movilidad reducida, en ocasiones, es más vulnerable a unas habilidades sociales más reducidas al compararlos con el resto de jóvenes sin ningún tipo de diversidad funcional (Caballo-Escribano & Verdugo-Alonso, 2013; Jekauc et al., 2017; Suriá et al., 2015).

Esto podría quedar explicado en gran parte, por el papel modulador del autoconcepto. Así, la literatura señala que la autoeficacia se vincula con una adecuada interacción y relaciones interpersonales positivas, habilidades fuertemente vinculadas al autoconcepto (Fernández-Cabrera et al., 2019; Jekauc et al., 2017; Polo-Sánchez & López-Justicia, 2012; Shpigelman & HaGani, 2019; Yehene et al., 2020). De este modo, aunque la imagen que tienen las personas con movilidad reducida de sí mismas se desarrolla de forma semejante al de las personas sin este hándicap, su desarrollo puede verse afectado, en muchos casos, por actitudes negativas y rechazo social hacia la persona que vive esta situación (Molano-Tobar et al., 2022; Trujillo-Santana et al., 2022; Solís-García & Borja-González, 2021). Estas circunstancias desembocan en una mayor probabilidad de desarrollar un autoconcepto negativo y que ello, derive en menores creencias de conseguir sus logros (Abellán et al., 2022; Polo-Sánchez & López-Justicia, 2012; Shpigelman & HaGani, 2019; Narimani et al., 2019; Suriá et al., 2019).

Finalmente, la existencia de un grupo con altas puntuaciones en las tres dimensiones de autoeficacia académica

revelaría que no todos los estudiantes perciben bajas creencias de autoeficacia, y con ello, que la experiencia de vivir con movilidad reducida no siempre deriva en mayores limitaciones, pudiendo desarrollar fortalezas para conseguir logros académicos (Jekauc et al., 2017; Suriá et al., 2019).

En referencia al segundo objetivo, examinar si existen diferencias en las metas académicas en función de los perfiles de autoeficacia obtenidos (Grupo 1: EA-EC-EE; Grupo 2: EA-BC-EE; Grupo 3: BA-BC-BE), los resultados indican diferentes metas académicas entre los grupos de autoeficacia académica.

Al atender a las metas utilizadas por los participantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia (metas de aprendizaje), los datos reflejan que el grupo de alta autoeficacia académica (Grupo 1: EA-EC-EE), es el que más motivado por la utilización de estas metas al compararlo con el resto de los grupos (Grupo 2: EA-BC-EE y Grupo 3: BA-BC-BE).

Estos resultados quedan respaldados por otros autores que resaltan el papel de las tres dimensiones de autoeficacia en las metas de aprendizaje (Alhadabi & Karpinski, 2020; Butler-Warke & Bolger, 2020; Pintrich & Schunk, 2006). Así, cuando los estudiantes se encuentran motivados principalmente por aprender, hace que atiendan (Atención) a los interrogantes, que interactúen (Comunicación) con otros para comprender el problema y que busquen estrategias, soluciones o planteamientos (Excelencia), que le posibiliten el aprendizaje. Esto lleva a lo reportado por la literatura publicada sobre la autoeficacia académica, en la que se señala relación positiva de este constructo con la motivación intrínseca o metas de aprendizaje (Alhadabi & Karpinski, 2020), con la motivación para implicarse en las tareas (Scherrer et al., 2020), atención a las tareas académicas (Gutiérrez & Macías-Espinoza, 2020), y actitud hacia el aprendizaje (Covarrubias-Apablaza et al., 2019), con las estrategias de aprendizaje (Valle et al., 2015), el rendimiento académico (Saucedo et al., 2020) y el uso de estrategias de autorregulación (Gaxiola-Romero & González-Lugo, 2019).

En lo que concierne a las metas de recompensa (o tendencia de los estudiantes por obtener buenos resultados), los resultados reflejan que el Grupo 1 (elevada autoeficacia) y el Grupo 2 (EA-BC-EE), difieren con respecto al Grupo 3 (BA-BC-BE, baja autoeficacia). Si bien los estudiantes caracterizados por la utilización de metas de aprendizaje reflejan altas puntuaciones en las tres dimensiones de autoeficacia, parece que, para el desarrollo de las metas de recompensa, cobran mayor protagonismo las dimensiones de Atención y Excelencia, no siendo tan relevante la dimensión de Comunicación. Esto tiene sentido si se atiende a la dimensión de Atención, caracterizada por la focalización que el estudiante sostiene sobre las actividades académicas (Blanco et al., 2016). A su vez, la dimensión de Excelencia hace referencia a la capacidad para planificar y establecer metas y desarrollar las estrategias para lograr sus objetivos (Covarrubias-Apablaza et al., 2019). Por

tanto, se puede vislumbrar que ambas dimensiones son dimensiones necesarias para las metas de recompensa, entendidas éstas, como una vía para la obtención de buenos resultados (Anderman & Anderman, 2020; Hayamizu & Weiner, 1991; Inglés et al., 2009; Scherrer et al., 2020).

Estos resultados siguen la misma línea que los obtenidos por Valle et al. (2015) o Rodríguez-Rodríguez & Guzmán (2018), que señalan que los estudiantes con metas de recompensa utilizan la dimensión de Atención, no tanto para comprender el contenido con el objetivo de aprender, si no para invertir el tiempo disponible en conseguir sus objetivos de forma exitosa. Al mismo tiempo, la dimensión de Excelencia la ponen en marcha para planificar y buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto y con el menor esfuerzo posible.

Finalmente, en lo concerniente a las metas académicas de valoración social, los resultados señalaron una tendencia elevada hacia la utilización de este tipo de metas en el grupo de bajas puntuaciones en autoeficacia académica (Grupo 3: BA-BC-BE), mientras que los estudiantes del Grupo 1 (EA-EC-EE) y Grupo 2 (EA-BC-EE), reflejaron estar menos motivados por el uso de estas metas. Esto podría indicar la posibilidad de que los estudiantes altamente motivados por un refuerzo social, estén más interesados por reflejar una imagen personal ideal de cara a satisfacer a padres, familiares y profesores, mientras que los estudiantes que muestran una alta autoeficacia académica, están más preocupados por aprender, sin ser tan relevante la imagen que proyectan a los demás (Bouffard & Couture, 2003; Dent & Koenka, 2016; Ingles et al., 2009).

Como en líneas anteriores se ha mencionado, es frecuente que el autoconcepto de los estudiantes con movilidad reducida se encuentre más mermado que el de los estudiantes que no viven con esta situación (Casino-García et al., 2021; Molano-Tobar et al., 2022; Narimani et al., 2019; Suriá et al., 2019), derivando esto en que, en este momento del ciclo vital, necesiten mayor aprobación social de su entorno cercano, que su interés personal por aprender los contenidos de una titulación.

A partir de lo expuesto en el presente trabajo, los resultados reflejan la existencia de un elevado porcentaje de estudiantes con un grado de autoeficacia académica insuficiente y, por tanto, la relevancia que cobra el contexto académico para detectar y potenciar la autoeficacia en el colectivo de estudiantes con movilidad reducida y con ello, que incrementen su capacidad para aumentar su éxito académico. No obstante, el trabajo presenta limitaciones que deberían mejorarse en futuras investigaciones. Entre ellas, sin obviar las derivadas de toda investigación transversal, o las que genera la utilización de autoinformes como vía de recolección de información, se relacionan con el tamaño muestral. Aunque es complejo el acceso a un mayor número de participantes, sería interesante ampliar la muestra a más universidades y a otros ciclos educativos y de esta forma, generalizar los resultados.

Asimismo, los datos se han recogido a través de cues-

tionarios. Enriquecería el trabajo poder ampliar la información con entrevistas cualitativas a los estudiantes que viven con este hándicap. En futuras investigaciones se deberían controlar estos sesgos con objeto de incrementar la validez interna de los resultados.

Finalmente, profundizar en los apoyos que reciben los estudiantes por parte de familiares, de sus iguales, de movimientos asociativos, o los ofrecidos de la universidad ayudaría a detectar carencias y fortalezas de las redes de ayuda de estos estudiantes. En este sentido, las universidades ofrecen un servicio de apoyo dirigido a la atención de las necesidades psicoeducativas y vocacionales de estos estudiantes. En estos centros se ofrece información y apoyo a los universitarios con necesidades especiales en el ámbito universitario en cuanto a las adaptaciones pedagógicas y curriculares, la autonomía personal, vida independiente, participación social, así como en la orientación en los estudios. Sería interesante diseñar programas dedicados principalmente al incremento de potencialidades como la autoeficacia académica y en metas académicas para incrementar el éxito académico de estos estudiantes. Finalmente, y con el objetivo de que los estudiantes tengan nociones más precisas y ajustadas en las titulaciones por las que tienen preferencias vocacionales, y con ello, aumenten sus metas de aprendizaje, sería esencial que, desde los centros de educación secundaria, se implantaran talleres de orientación vocacional para que los futuros estudiantes universitarios estén interesados por la carrera elegida.

A pesar de las limitaciones, y dada la carencia existente en investigaciones dirigidas a autoeficacia académica y a metas motivacionales en estudiantes con movilidad reducida, el presente trabajo puede resultar interesante por el ámbito de estudio. En primer lugar, y dado que una alta autoeficacia deriva en la utilización de metas de aprendizaje, metas indispensables para un adecuado éxito académico, parece pertinente centrarse en el diseño de programas de desarrollo y potenciación de conceptos relacionados con la autoeficacia como es el autoconcepto de los estudiantes con movilidad reducida para mejorar su ajuste académico, social y personal.

Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & García López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2020). *Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013600>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Blanco, H., Aguirre, J. F., Barrón, J. C., & Blanco, J. R. (2016). Composición factorial de la Escala de Autoeficacia Académica en universitarios mexicanos. *Formación universitaria*, 9(2), 81-88. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062016000200009>
- Borland, J. James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Bouih, A., Nadif, B., & Benattabou, D. (2021). Assessing the Effect of General Self-efficacy on Academic Achievement Using Path Analysis: A Preliminary Study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(4), 18-24. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.4.3>
- Butler-Warke, A., Yuill, C., & Bolger, J. (2020). The changing face of social work: social worker perceptions of a neoliberalising profession. *Critical and Radical Social Work*, 8(1), 59-75. <https://doi.org/10.1332/204986019x15633629305936>
- Caballo Escribano, C., & Verdugo Alonso, M. Á. (2013). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. ONCE.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. D., Valdés Cuervo, A. A., & Tánori Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cotán Fernández, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21 (1), 85-101. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v21.i1.06>
- Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H., & Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000600103>
- Daumiller, M., Stupnisky, R., & Janke, S. (2020). Motivation of higher education faculty: Theoretical ap-

- proaches, empirical evidence, and future directions. *International Journal of Educational Research*, 99, 101502. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ys4mw>
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040>
- Fernández Cabrera, J. M., Jiménez Jiménez, F., Navarro Adelantado, V., & Sánchez López, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física (Changes in self-concept of students with and without motor disabilities after an inclusive teaching intervention in P. *Retos*, 36, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>
- Gaxiola Romero, J. C., & González Lugo, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Gómez Puerta, J. M., & Cardona Moltó, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. Parents Perceptions of Discrimination against their Children because of Intellectual Disability, 4(1), 73-88.
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. Á., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., & Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). Multivariate data analysis 6th Edition. *Pearson Prentice Hall. New Jersey. humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. <https://doi.org/10.2307/2348783>
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Hayat, A. A., & Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., & Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46, 1048-1060.
- Lucas-Molina, B., Ávila Clemente, V., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2021). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad* 8(2),151-162. DOI:10.5569/2340-5104.08.02.07
- Molano-Tobar, N. J., Molano-Tobar, D. X., & Portilla Fernández, E. F. (2022). Limitación funcional y rendimiento académico en universitarios de Popayán, Colombia (Functional limitation and academic performance in university students from Popayan, Colombia). *Retos*, 46, 1038–1045. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92639>
- Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Movilidad reducida. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Narimani, M., Rashidi, J., & Zardi, B. (2019). The role of children's self-concept, family's social support, and parenting styles in predicting academic vitality among students with specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 112-133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.234>
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Alvarez, L., & González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1, 97-109.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Polo-Sánchez, M. T., & López-Justicia, M. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 87-98.
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 131-140. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(14\)70012-x](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(14)70012-x)
- Saucedo, J. N., Garza, M. L. S., Muro, M. D., & Chainé, S. M. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435-452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*, 56(4), 795. <https://doi.org/10.1037/dev0000898>
- Shpigelman, C. N., & HaGani, N. (2019). The impact of

- disability type and visibility on self-concept and body image: Implications for mental health nursing. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 26(3-4), 77-86. <https://doi.org/10.1111/jpm.12513>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
- Segers, D., Bravo, S., & Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 463-487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8433>
- Solis García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.7784>
- Suriá, R., Ortigosa Quiles, J. M., & Riquelme Marin, A. (2019). Emotional intelligence profiles of university students with motor disabilities: Differential analysis of self-concept dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4073. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214073>
- Suriá, R., García-Fernández, J. M., & Ortigosa Quiles, J. M. (2015). Perfiles resilientes y habilidades sociales en personas con discapacidad motora. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 23(1), 35-50.
- Suárez Riveiro, J. M., Cabanach, R. G., & Arias, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British journal of educational psychology*, 71(4), 561-572. <https://doi.org/10.1348/000709901158677>
- Trujillo Santana, T., Maestre Baidez, M., Preciado Gutierrez, K. Y., Ortin Montero, F. J., López Fajardo, A. D., & López Morales, J. L. (2022). Bienestar Psicológico, Fortaleza Mental y Vitalidad Subjetiva en Deportistas con Discapacidad (Wellbeing, Mental Toughness and Subjective Vitality in Athletes with Disabilities). *Retos*, 45, 1165-1173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90753>
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3641631>
- Yehene, E., Lichtenstern, G., Harel, Y., Druckman, E., & Sacher, Y. (2020). Self-efficacy and acceptance of disability following mild traumatic brain injury: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Adult*, 27(5), 468-477. <https://doi.org/10.1080/23279095.2019.1569523>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.30552/ejep.v8i1.141>