

# 24

Fecha de presentación: marzo, 2022  
Fecha de aceptación: junio, 2022  
Fecha de publicación: septiembre, 2022

## FACTORES

DE RIESGO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

### ACADEMIC RISK FACTORS IN UNIVERSITY STUDENTS

Cristian Guzmán-Torres<sup>1</sup>

E-mail: [ceguzman@utn.edu.ec](mailto:ceguzman@utn.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3217-5169>

Jessy Barba-Ayala<sup>1</sup>

E-mail: [jvbarba@utn.edu.ec](mailto:jvbarba@utn.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7484-0892>

Gabriela Narváez<sup>1</sup>

E-mail: [sgnarvaez@utn.edu.ec](mailto:sgnarvaez@utn.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5347-884X>

Verónica Proaño<sup>1</sup>

E-mail: [veproanom@utn.edu.ec](mailto:veproanom@utn.edu.ec)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9371-4357>

<sup>1</sup>Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G., & Proaño, V. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 236-247.

#### RESUMEN

La transición a la educación superior es un proceso complejo, en los primeros niveles de educación superior existen altas tasas de deserción, los estudiantes que ingresan a la universidad no siempre están orientados correctamente a las metas, este es uno de los múltiples factores que están implícitos en que un estudiante sea considerado en riesgo. El objetivo de la investigación es determinar en qué medida la orientación a las metas es un predictor de riesgo académico en estudiantes universitarios, para ello se aplicó el enfoque cuantitativo, su alcance es predictivo a través del modelo de vías, el estudio tiene una muestra de 451 estudiantes que cumplen con el criterio de ser de los dos primeros niveles de estudios universitarios. Como conclusión se determinó que las metas son factores que predicen el riesgo académico, aquellos estudiantes que estén motivados y se planteen metas a mediano y largo plazo es muy probable que terminen su carrera universitaria, superen obstáculos para conseguirla y mejoran su capacidad auto regulatoria para no caer en riesgo académico.

**Palabras clave:** riesgo académico, factores de riesgo académico, orientación a las metas, motivación, estudiantes universitarios.

#### ABSTRACT:

The transition to higher education is a complex process, in the first levels of higher education there are high dropout rates, students entering college are not always properly oriented to the goals, this is one of the multiple factors that are implicit in a student being considered at risk. The objective of the research is to determine to what extent goal orientation is a predictor of academic risk in university students, for this purpose the quantitative approach was applied, its scope is predictive through the pathway model, the study has a sample of 451 students who met the criterion of being of the first two levels of university studies. As a conclusion it was determined that goals are factors that predict academic risk, those students who are motivated and set medium and long term goals are very likely to finish their university career, overcome obstacles to achieve it and improve their self-regulatory capacity to avoid falling into academic risk.

**Keywords:** academic risk, academic risk factors, goal orientation, motivation, university students.

## INTRODUCCIÓN

La transición del colegio a la universidad es un proceso que requiere cambios importantes y, sobre todo, de la gestión de recursos emocionales, motivacionales, cognitivos, comportamentales e incluso económicos que permiten que los estudiantes puedan adaptarse y desenvolverse adecuadamente en el nuevo contexto que exige la vida universitaria. En dicho aspecto, el problema de riesgo y deserción académica en Latinoamérica es altamente perceptible y significativo. Por ello, Espíndola & León (2002) reconocen que a partir del año 2000 existe un incremento de un 40% de estudiantes que han ingresado a la universidad, sin embargo, al analizar las cifras desde otro enfoque se determina que gran parte de ese incremento se reduce comparado al número de personas que en realidad logran culminar sus estudios.

En cuanto a la pérdida de cursos por rendimiento escolar, que se asocia con la deserción y forma parte del riesgo académico como tal, se analizan los porcentajes de los primeros niveles de la carrera por facultad. En la Universidad Técnica del Norte, Ecuador, los datos estadísticos muestran que en la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT), existe un 4,75% de pérdidas de semestre, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, (FACAE) hay 15,64%, la Facultad de Ciencias de la Salud (FCSS) registra un 6,10% de repitencia, la Facultad en Ciencias Aplicadas y Ambientales (FICAYA) tiene el 24,20% y la Facultad de Ingeniería en Ciencias Aplicadas (FICA) denota un 29,90%; de acuerdo a las cifras anteriormente mencionadas, se puede observar que las dos últimas unidades académicas tienen una alta tasa de repitencia (Universidad Técnica del Norte, 2019).

Con el antecedente expuesto se puede dilucidar que, el riesgo académico representa un elemento indispensable en el desenvolvimiento y desarrollo de los estudiantes y, en sí, de la sociedad en general debido al gran impacto que genera.

El problema que engloba al riesgo académico de los estudiantes universitarios se refleja en el incumplimiento, la repitencia y la deserción escolar, mismos que, han provocado que vayan desde lo paulatino a lo progresivo en las instituciones universitarias del país; como es el caso específico de la Universidad Técnica del Norte de Ibarra, en donde se han alcanzado cifras que repercuten ampliamente en las tasas de formación educativa del nivel profesional, afectando el proceso de desarrollo de la nación, de la sociedad ecuatoriana, de la universidad actual y, por supuesto, de la profesionalización de cada individuo, debido a que, la mayor parte de los estudiantes están en

edades comprendidas entre los dieciocho (18) y treinta (30) años de edad y pertenecen a los estratos sociales bajo y medio bajo.

A partir del análisis efectuado, existen juicios de valor que afirman que el riesgo académico puede ser predicho por factores de tipo personal como la orientación hacia las metas de aprendizaje, por lo que, en la presente investigación se propone un modelo multifactorial de covariaciones entre factores personales, ambientales y de interacción social, que permite predecir el riesgo académico de los estudiantes, sobre todo en los primeros semestres de la carrera universitaria (Usán, et. al., 2019). Por ende, este trabajo responde a la pregunta ¿Las metas académicas, consideradas en un modelo de vías, determinan el riesgo académico de los estudiantes universitarios de primer semestre en la Universidad del Norte de Ibarra en Ecuador?

Para definir a detalle cada una de las variables con las que se trabajó, Carpio (2018) expresa que el riesgo académico es una condición de propensión cuya actualización puede adoptar la forma de rezago escolar, bajo nivel de aprovechamiento académico, bajo rendimiento escolar o en el peor de los casos, de fracaso escolar, es decir que, es un estado definido por la concurrencia de factores que tornan al estudiante propenso a colocarse en alguna de las condiciones académicas mencionadas.

En esta perspectiva, el riesgo académico considera la teoría socio cognitiva de Bandura, en donde se señala que los alumnos que se perciben auto eficaces en sus actividades académicas muestran mayor coincidencia entre la percepción que tiene el estudiante del contexto educativo y la importancia que este le da a la universidad, a sus estudios y a la carrera (Schunk, 2020). Por tal motivo, Pintrich (2000a) expone tres elementos motivacionales en las estrategias de aprendizaje relacionadas al riesgo académico: un componente de expectativas, un componente de valor y un componente afectivo. Respecto a las estrategias de aprendizaje se consideran relevantes tres aspectos: las estrategias metacognitivas para planificar, dirigir y modificar el funcionamiento cognitivo, el control de recursos disponibles y las estrategias cognitivas que los sujetos emplean para entender, aprender y recordar la materia de estudio, lo que influye significativamente dentro de su nivel de compromiso con el área académica para evitar que, posteriormente, tengan dificultades que no les permitan concluir con sus metas (Pintrich, 2000a).

Otra de las variables con las que se trabajó es la orientación hacia las metas que es un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales y que está formada

por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro. Además, permite explorar el interés y las implicaciones de los alumnos en los estudios, dado que, reflejan sus razones para realizar tareas académicas, así como el propósito para desarrollar conductas dirigidas al logro en contextos académicos (Elliot & Murayama, 2008).

Daumiller (2021), recalca que la visión cognitiva de la motivación ha ido acercándose progresivamente al estudio de las representaciones que hacen los alumnos de las situaciones pues, se comprometen más en la autorregulación de su aprendizaje, realizan atribuciones más adaptables para comprender sus fracasos, tienen más sentimientos de orgullo y satisfacción en el éxito y menos ansiedad ante el fracaso. (Usán, et. al., 2019) explican que, “en una implicación con el yo” la orientación a las metas está centrada en la capacidad y en la concepción de las situaciones de aprendizaje que van en función del esfuerzo. También es entendida como una predisposición de los sujetos a mostrar competencia de forma autorreferente o bien mediante la comparación respecto a otros. Lopez-Mora, (2017) manifiesta que, la teoría de orientación a la meta se convierte en uno de los modelos teóricos de mayor interés en el estudio de la motivación, dado que, permite comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

González & Martin (2019), distinguieron dos tipos de orientación de metas al rendimiento: metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento; los estudiantes que tienen una orientación de aproximación al rendimiento están motivados por superar a los demás, buscan sentencias favorables de competencia y tienden a aproximarse a las tareas de aprendizaje; esta orientación de meta se asocia positivamente con el rendimiento académico. Por el contrario, los autores delimitan que los estudiantes con metas de evitación al rendimiento están motivados por eludir juicios desfavorables de competencia y, por lo tanto, podrían evitar las tareas de aprendizaje; este tipo de metas correlacionan negativamente con el rendimiento académico (Elliot & Murayama, 2011).

La orientación a las metas posee algunos modelos y predicciones como son el modelo básico dicotómico, el modelo tricotómico, el modelo 2x2 y el modelo 3x2. El modelo básico dicotómico se divide en metas intrínsecas y extrínsecas, esto quiere decir que son un deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos. El modelo de la motivación intrínseca también se define como el interés y el disfrute en una actividad por sí misma, es decir, las sensaciones

de dominio, eficacia y autonomía son inherentes al interés intrínseco en la tarea (Elliot & Murayama, 2011). Los factores contextuales que favorecen la motivación intrínseca, se conocen como “apoyo a la autonomía” del alumno por el profesor, que se operativiza de diferentes modos: el tiempo dedicado a escuchar a los estudiantes; las expresiones de empatía o de ánimo; las preguntas sobre lo que desean hacer; la utilización de un lenguaje no controlador ni coercitivo; la especificación del valor de las conductas, tareas o temas; la posibilidad de seleccionar los miembros del grupo, los materiales con los que trabajar o el modo de demostrar los conocimientos; la posibilidad de descubrir formas diferentes de solucionar un problema o de disponer de tiempo para decidir (González & Martin, 2019).

Las metas extrínsecas, en cambio, son la esperanza que tienen los estudiantes para obtener recompensas de los logros y juicios de valor positivos acerca de su desempeño académico, mismos que dependen en primera instancia de los retos que decida o que se proponga asumir Daumiller (2021), con posterioridad se explica que, el modelo tricotómico se divide en aproximación-evitación, dando lugar a tres metas distintas: maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento; a partir de allí, se ha postulado que cada meta de logro posee un patrón definido de antecedentes y consecuencias, en las cuales, las metas basadas en el otro cargaron juntas en sus factores latentes hipotéticos, pero las metas basadas en la tarea y basadas en el yo, cargaron juntas en un factor latente común (González & Martin, 2019).

De acuerdo al modelo 2x2, existen cuatro posibles metas, divididas en dos perspectivas: aproximación-maestría (definición absoluta e intrapersonal de la competencia y valencia positiva); de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva); evitación-maestría (definición absoluta e intra-personal y valencia negativa); y evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa) (Elliot & Murayama, 2011). Los autores Linnenbrink & Pintrich (2000), complementan el modelo recalcando que, en un contexto de logro, la aproximación implica moverse hacia un objeto valorado positivamente o mantenerse en él; por el contrario, la evitación supone alejarse de un objeto valorado negativamente o permanecer distanciado de él. Esta diferenciación, aplicada a las metas de aprendizaje y de rendimiento, da origen al “esquema 2x2 de metas de logro”. Las cuatro metas propuestas por este modelo son: la meta de aprendizaje-aproximación, cuyo objetivo fundamental es el de comprender y aprender lo más posible; la meta de aprendizaje-evitación, que trata de eludir la incompetencia, el no aprender todo lo posible; la meta de rendimiento-aproximación, que se

centra en la capacidad relativa del sujeto comparándose con los compañeros y buscando superarlos. La meta de rendimiento-evitación, intenta escapar al fracaso y evitar juicios negativos de otros.

Por último, el modelo 3x2, los autores Elliot & Murayama (2011), postulan el modelo identico a un tipo de meta por separado para cada uno de los tres estándares utilizados en la evaluación de la competencia: tarea (task), yo (self) y otro (other). Ello implica separar las metas basadas en la tarea y las metas basadas en el yo. Las metas basadas en la tarea utilizan un estándar absoluto como referente de evaluación: el requerimiento de la propia tarea. Por tanto, en estas metas, la competencia se define en términos de hacerlo bien o mal en relación a lo que la tarea demanda. Las metas basadas en el yo utilizan un estándar intrapersonal como referente de evaluación. Consecuentemente, la competencia se define en términos de hacerlo bien o mal en relación a cómo uno lo ha hecho en el pasado o puede hacerlo potencialmente en el futuro.

La motivación hacia el logro de metas fundamentalmente define tres tendencias motivacionales que no son mutuamente excluyentes: pretender aprender, perseguir aprobar, pretender quedar bien frente a los otros y, por último, las experiencias previas de estudio, ya que, la literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor del futuro rendimiento y cuanto más reciente sea, mayor es la influencia (Hoyos, 2016). En (Pino et. al., 2021), se menciona que sólo existe una conducta motivada cuando existe una meta hacia la que se orienta esa conducta; si no hay meta, no hay motivación. Por ello, es necesario realzar la existencia de una correlación positiva entre motivación y logro, debido a que, la conducta motivada persigue metas relacionadas con la propia competencia. Los mismos autores también diferencian dos de estas metas: la primera hace referencia a la meta en donde los individuos intentar tener juicios favorables y desfavorables sobre su capacidad que corresponde a las metas de ejecución y, por otro lado, las metas en donde el individuo pretende mejorar o incrementar su competencia, las cuales se denominan "metas de aprendizaje" (Pino et. al., 2021)

Pintrich (2000b) desde un enfoque escolar o académico, considera a la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo y la valoración social o la evitación del trabajo. Además, en dicho proceso están implicados cuatro componentes: el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones

emocionales. Las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes, debido a que, no son rasgos en el sentido de personalidad, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual. Finalmente, el autor que venimos citando, da a conocer lo siguiente: 1. Metas de aprendizaje o de dominio: orientan a los hacia un enfoque de aprendizaje caracterizado por la satisfacción del dominio y realización de la tarea que incluyen mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, esfuerzo positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación. 2. Metas de rendimiento o de actuación: orientan a los estudiantes a una mayor preocupación por su habilidad, y estar pendientes de la actuación de los otros.

El autor Lopez-Mora C. (2017) relaciona al riesgo académico y a la orientación a las metas o motivación, enunciando que, esta segunda, al ser una fuerza interna que mueve al organismo para llevar a cabo un determinado comportamiento y que, al no ejecutarse de una forma idónea frente a la realidad del contexto educativo, es muy probable que sea un detonante directo de un posible riesgo académico prominente. Por tal motivo, explica que existen ciertos factores que promueven dicho comportamiento, por ejemplo, cuando no hay una activación, fuerza o energía que justifica que un comportamiento llegue a producirse, una mínima persistencia que se asume como un índice del nivel de motivación de un individuo ante una situación, la intensidad mayor o menor de la ejecución de una acción y la dirección que permite mostrar preferencia por una alternativa frente a otra.

Son escasas las investigaciones que han abordado el tema de la motivación de los estudiantes, sin embargo, en el estudio de Noroozi (2011), se aborda temas de deserción en la universidad, en donde, se le atribuye específicamente gran importancia, en este caso, al poco interés por los estudios en general. Se indica además que, la carente motivación en dichas áreas puede llevar al alumno a reprobar asignaturas, así como, el ingreso a una institución que no fue contemplada por el estudiante, lo que conduce a no concluir sus estudios en el tiempo establecido y/o a desertar por causas como la distancia entre su hogar y el plantel en el que fue ubicado o porque la misma lleva un plan de estudios diferente a sus expectativas trazadas. Si los educandos no tienen un planteamiento de sus metas de manera clara, pospondrán la realización de sus actividades académicas, lo que disminuye su autoeficacia y aumenta el riesgo de deserción académica (Noroozi, 2011).

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Materiales

- Fichas bibliográficas Documento PDF de la literatura como marco teórico.
- Documento PDF con la descripción metodológica. Instrumentos.
- Test Aplicados Base de datos con la información.
- Artículo científico listo para enviar a revista indexada.

### Tipo de investigación

Se trabajará con el enfoque Cuantitativo, el alcance de la investigación es correlacional y de corte transversal.

### MÉTODOS

Se utilizó los métodos inductivo y deductivo, adicional se trabajó con la investigación documental para el estudio bibliográfico y el método analítico para la evaluación de los resultados.

Para comprender a profundidad los conceptos pertenecientes a los métodos que se utilizaron en esta investigación se debe vislumbrar que:

Según los autores Rodríguez & Pérez (2017) el método inductivo es una forma de razonamiento en la que los conocimientos particulares pasan a conformar un conocimiento más general. Mientras que, el método deductivo consiste en pasar de un conocimiento general a otro de menos nivel de generalidad para inferir soluciones o características concretas. En cambio, la investigación documental constituye “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en documentos” (Noroozi, 2011). Finalmente, un método analítico “es un método científico de análisis del discurso basado en procedimientos generales que se aplican en el caso a partir de la escucha de una situación concreta” (Noroozi, 2011).

### Técnicas

Cómo técnicas e instrumentos se utilizó la revisión bibliográfica a través de fichas, cuestionarios tipo test que permitieron medir las variables de estudio y técnicas de análisis estadístico.

### Población y muestra

Se trabajó con una muestra de 451 estudiantes de primer y segundo semestre de la universidad Técnica del Norte, se la definió por conglomerados y tomando en cuenta características propias del proceso de investigación como presupuesto, alcance directo, tiempo y los instrumentos.

### Instrumentos

#### Cuestionario de Motivos de Deserción Universitaria

Para la medición de riesgo académico se aplicó el cuestionario de “Motivos de Deserción Universitaria”, que tiene un enfoque cualitativo-no experimental de corte transversal, que fue diseñado y validado por (Flores, et. al., 2019).

Los mismos autores señalan que el cuestionario tiene por objetivo operacionalizar los motivos de una posible deserción de los estudios superiores con el fin de una pronta caracterización acerca de la percepción que tienen los estudiantes en los distintos ámbitos educativos.

El cuestionario presenta un KMO de 0,639 y un test de esfericidad de Bartlett de  $X^2=560,482$ ;  $gl=231$ ;  $p=0,000$ , razón por la que se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio, que reveló la existencia de 8 componentes que explican el 61,721% de la varianza total. En relación con la confiabilidad el cuestionario presenta un alfa de cronbach de 0,638, lo que indica que el instrumento es confiable en la muestra estudiada.

El instrumento Achievement Goals Questionnaire (AGQ) que analiza la Orientación a las metas, es una escala que consta de doce afirmaciones; tres para cada una de las siguientes metas:  $\infty$ -aproximación, con índice de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach de .76 i.e. “Quiero aprender lo más posible este cuatrimestre”; aprendizaje-evitación, con  $\alpha = .83$  i.e. “Me da miedo no ser capaz de entender tan bien como quisiera el temario de las asignaturas”; rendimiento-aproximación, con  $\alpha = .87$  i.e. “Es importante para mí hacerlo bien este cuatrimestre, comparado/a con mis compañeros/as”; y rendimiento-evitación, con  $\alpha = .75$  i.e. “El miedo a un bajo rendimiento es lo que me motiva a mí”. En cada afirmación, se debe elegir el valor que mejor definía su actitud ante el aprendizaje durante el primer cuatrimestre entre 1 en absoluto verdadero para mí y 7 muy verdadero para mí (Finney, et. al., 2004).

Las metas de logro se enfocan en el desarrollo de conductas dirigidas a contextos académicos y comportamientos futuros. Los elementos parecen estar referenciados a un grupo menor, por ejemplo, algunos elementos de objetivos basados en el rendimiento se centran en un grupo extremo y, algunos ítems de metas de logro pueden no compararse igualmente con el grupo normativo. AGQ-R que consta en 12 ítems que fueron separados por igual y sistemáticamente organizado en cuatro metas de logro (enfoque de dominio / metas de evitación, enfoque de desempeño / metas de evitación). Los objetivos del enfoque de dominio se centran en alcanzar la competencia intrapersonal o basada en tareas 3 ítems. Los objetivos para evitar el dominio implican evitar incompetencia

intrapersonal 3 ítems. Las metas del enfoque de desempeño se basan en la consecución de la competencia normativa 3 ítems. Y, los objetivos de evitación del desempeño se derivan de evitar incompetencia normativa 3 ítems. Con respecto al estudio de Elliot & Murayama (2008) realizó un estudio que examinó la validez estructural de la medida y la utilidad predictiva del cuestionario de metas de logro revisado con 229 estudiantes de pregrado de la Universidad del Noreste de Estados Unidos. Los resultados mostraron que las metas de enfoque de dominio, las metas de evitación de dominio, las metas de enfoque de desempeño, y las metas de evitación del rendimiento representaron los alfas de cronbach iguales a .84, .88, .92 y .94, respectivamente.

## RESULTADOS

### Riesgo Académico

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de Riesgo Académico

		Gestión Universitaria	Idoneidad Académica	Vocación y Apoyo	Opinión Estudiantil	Participación y trabajo estudiantil	Nivel de exigencia	Nivel de exigencia	Riesgo académico
N	Válido	451	451	451	451	451	451	451	451
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		12,184	12,475	15,266	5,6208	10,789	7,4612	7,834	75,5211
Mediana		12,000	13,000	16,000	5,0000	11,000	8,0000	8,000	76,0000
Moda		12,0	15,0	16,0	5,00	12,0	8,00	8,0	76,00
Desviación estándar		2,7470	2,7699	3,6460	1,79020	2,5117	2,08170	1,6224	11,20025
Mínimo		3,0	3,0	4,0	2,00	3,0	2,00	2,0	33,00
Máximo		15,0	15,0	20,0	10,00	15,0	10,00	10,0	99,00

Analizando la Tabla 1, la media reporta un puntaje de 12,18 que se acerca a los puntajes máximos obtenidos, lo que quiere decir que, los estudiantes no están en un riesgo académico desde la perspectiva de Gestión universitaria, es decir, que perciben una buena organización institucional en la que se cumple con los compromisos adquiridos y en donde existe una notable mejora en el último tiempo en infraestructura y docencia.

En el componente de idoneidad académica existe una dispersión de los resultados con un puntaje de 13,0 que se acerca al máximo, por lo tanto, se analizará la mediana, es decir, que los estudiantes perciben que los docentes tienen un alto nivel académico y que el programa de carrera y el programa por asignaturas sí responde a sus expectativas. Para corroborar dichos resultados, se le atribuye específicamente gran importancia al interés por los estudios en general respecto a la institución educativa y a la carrera, en donde menciona que, si los educandos no tienen un planteamiento positivo referente a los componentes institucionales, es posible que aumente el riesgo de deserción.

En el componente de vocación y apoyo existe una dispersión de los resultados con un puntaje de 16,0 que se acerca al máximo, por lo tanto, se analizará la mediana, es decir, que los estudiantes reportan que se sienten seguros (as), que la carrera que eligieron es su vocación, además de que perciben el apoyo familiar y el de su entorno social en relación a su decisión. Además, se identifica que en la actualidad pueden financiar económicamente su carrera, por lo que no representa un problema que refleje un posible riesgo académico.

Por otra parte, para que se produzca un riesgo académico, deben existir problemas relacionados a ciertos cambios negativos en las relaciones familiares, responsabilidades financieras y severas alteraciones en la vida social de los estudiantes. Puesto que, la mayoría de personas que desertan, le atribuyen las condiciones de suspender al carente apoyo que reciben pues, la familia le brinda más valor al trabajo que a la profesionalización académica.

La media reporta un puntaje de 5,62 que se acerca a los puntajes mínimos obtenidos, lo que quiere decir que, los estudiantes están en un riesgo académico desde la perspectiva de opinión estudiantil, es decir, que consideran que las protestas estudiantiles son extensas en su institución y que la acumulación de pruebas, trabajos, informes, etc., les genera estrés.

Para corroborar estos resultados, los autores Bedoya & Vásquez-Caballero (2019) mencionan que dentro de los procesos cognitivos se encuentra el estrés que hace referencia a la relación entre la persona y su ambiente, en la que existe una situación inesperada, que exige gran esfuerzo o sobrepasa la capacidad de afrontamiento y, que, a su vez puede ser valorada como amenazante o estimulante. El afrontamiento del estrés se refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo; al mismo tiempo, este proceso es cambiante, dado que, la persona en algunas ocasiones presenta unas estrategias adaptativas y en otras desadaptativas, sin embargo, si esto no se controla, puede representar un problema que contribuya al riesgo académico.

En el componente de participación y trabajo estudiantil existe una dispersión de los resultados con un puntaje de 11,0 que se acerca al máximo, por lo tanto, se analizará la mediana, es decir, que los estudiantes reportan que se sienten partícipes de las decisiones del centro de alumnos, piensan que su formación de la universidad es alta respecto a sus compañeros y que sus horarios de las asignaturas son compatibles con su trabajo laboral.

Se espera que la coherencia entre las decisiones y los intereses están estrechamente vinculados con la permanencia del educando, pero se recalca que, cuando falla la habilidad, generalmente hay dificultades en la permanencia del alumno en la carrera que había elegido.

De igual forma en los componentes de nivel de exigencia se muestra una dispersión de los resultados con un puntaje de 8,0 que se acerca al máximo, por lo tanto, se analizará también la mediana, es decir, que los estudiantes señalan que la exigencia de la carrera no afecta su salud psicológica y que si tuvieran la oportunidad no se cambiarían a otra universidad, pero que su nivel de exigencia académica es alto.

Bedoya & Vásquez-Caballero (2019) reconocen que, las constantes y crecientes demandas académicas requieren del estudiante el desarrollo de habilidades que le permitan adaptarse a un ambiente educativo competitivo, a todas las influencias, cambios, exigencias y tensiones a los que puede estar expuesto, siendo común en todos estos procesos la forma como el cuerpo trata de adaptarse.

Por último, se concluye que en el Riesgo académico hay una dispersión de los datos, en donde la mediana es de 76,0 siendo una puntuación muy cercana al máximo, es decir, que los estudiantes no se encuentran en un posible riesgo de deserción, debido a que, les hace falta cumplir con ciertas características de los anteriores componentes que, en este caso, no reflejan un puntaje lo suficientemente bajo como para evidenciar un problema.

## Orientación a las metas

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de Orientación a las metas

		Aprendizaje- aproximación	Aprendizaje- evitación	Rendimiento- aproximación	Rendimiento- evitación	Orientación a las metas académicas
N	Válido	451	451	451	451	451
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		13,339	13,4789	9,840	9,1419	45,8004
Mediana		14,000	14,0000	10,000	9,0000	46,0000
Moda		15,0	15,00	12,0	12,00	48,00
Desviación estándar		2,3801	2,39655	3,4796	3,32162	6,73697
Mínimo		3,0	3,00	3,0	3,00	21,00
Máximo		15,0	15,00	15,0	15,00	60,00

Revisando los componentes de la orientación a las metas de la Tabla 2, en el componente de aprendizaje-aproximación: "Quiero aprender lo más posible este cuatrimestre" existe una dispersión de los datos, por lo que, la mediana es de 14,0 siendo una puntuación muy cercana al puntaje máximo, lo que quiere decir que, los estudiantes tienen un alto nivel de motivación en donde reflejan que es importante aprender nuevas cosas siempre sin importar la dificultad de las mismas y que les agrada hacer un esfuerzo en ejercicios difíciles porque ese es el camino para desarrollar sus habilidades.

En Elliot & Murayama (2011), se corroboran estos resultados, señalan que, “en una implicación con el yo” la orientación a las metas está centrada en la capacidad y en la concepción de las situaciones de aprendizaje que van en función del esfuerzo. Mientras que González & Martin (2019) estiman que, la teoría de orientación a la meta se convierte en uno de los modelos teóricos de mayor interés en el estudio de la motivación, dado que, permite comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, promoviendo numerosas gratificaciones, involucrando a los educandos en un compromiso con su aprendizaje y reconociendo el esfuerzo de los alumnos y el de su aprendizaje a partir de los errores.

En el componente de aprendizaje-evitación: “Me da miedo no ser capaz de entender tan bien como quisiera el temario de las asignaturas” existe una dispersión de los datos, por lo que, la mediana también es de 14,0 siendo una puntuación muy cercana al puntaje máximo, lo que quiere decir que, los estudiantes tienen un alto nivel de motivación en donde manifiestan que es importante aprender y entender un juego o habilidad, están contentos cuando desarrollan sus habilidades y, sobre todo, que se sienten absolutamente exitosos cuando hacen algo bien dentro de las asignaturas.

Cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, estos están preocupados por incrementar la comprensión y dominio del material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad; en este aspecto la orientación de meta representa el deseo de obtener sentencias favorables de los demás y evitar juicios negativos de su competencia.

En el componente de Rendimiento-aproximación: “Es importante para mí hacerlo bien este cuatrimestre, comparado/a con mis compañeros/as” nuevamente existe una dispersión de los datos, por lo que, la mediana es de 10,0 siendo una puntuación muy cercana al puntaje máximo, lo que quiere decir que, los estudiantes tienen un alto nivel de motivación en donde recalcan que se sienten muy bien y sienten éxito cuando son los únicos que puede hacer un ejercicio, habilidad o juego y que están completamente satisfechos cuando superan a los demás.

Los autores Elliot & Murayama (2011), distinguieron que los estudiantes que tienen una orientación de aproximación al rendimiento están motivados por superar a los demás, buscan sentencias favorables de competencia y tienden a aproximarse a las tareas de aprendizaje; esta orientación de meta se asocia positivamente con el rendimiento académico.

En cuando al componente de rendimiento-evitación: “El miedo a un bajo rendimiento es lo que me motiva a mí”, la media reporta un puntaje de 9,14 que se acerca a los puntajes máximos obtenidos, lo que quiere decir que, los estudiantes no suelen evitar ejercicios y juegos en los que puedan parecer incapaces, frecuentemente no les preocupa que les digan que no tienen ninguna habilidad, sobre todo, no les preocupa aparentar que no son capaces de hacerlo bien.

Se reafirma que los estudiantes con metas de evitación al rendimiento están lo suficientemente motivados por no evitar juicios desfavorables de competencia y, por lo tanto, no evitarían las tareas de aprendizaje; este tipo de metas correlacionan positivamente con el rendimiento académico Elliot & Murayama (2011).

Finalmente, en la Orientación a las metas académicas hay una dispersión de los datos, en donde la mediana es de 46,0 siendo una puntuación muy cercana al máximo. Para esto es importante considerar que los estudiantes, de acuerdo a las dimensiones de aprendizaje-aproximación y aprendizaje-evitación están muy motivados. Mientras que, en los componentes o dimensiones de rendimiento-aproximación y rendimiento-evitación existe un detonante negativo que determina que aún hay que desarrollar ciertas habilidades puesto que, a pesar de que los alumnos tengan altos valores respecto a los puntajes individuales, no siempre se sienten muy bien y sienten éxito cuando son los únicos que puede hacer un ejercicio, habilidad o juego al igual que no siempre están completamente satisfechos cuando superan a los demás. De igual forma, a veces evitan ejercicios y juegos en los que puedan parecer incapaces, frecuentemente les preocupa que les digan que no tienen ninguna habilidad y, en cierta forma, también les preocupa aparentar que no son capaces de hacerlo bien.

Siguiendo a Pintrich (2000b) se puede afirmar que, desde un enfoque escolar o académico, considera a la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, la valoración social o la evitación del trabajo y el yo. Además, en dicho proceso están implicados cuatro componentes: el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales; las metas están referidas a representaciones cognitivas, potencialmente accesibles y conscientes, debido a que, no son rasgos en el sentido de personalidad clásicos, sino representaciones cognitivas que pueden mostrar estabilidad, así como sensibilidad contextual.



## Orientación a las metas vs riesgo académico

Tabla 3. Correlaciones entre Orientación a las metas y Riesgo Académico

			Aprendiza- je-aproxi- mación	Apren- diza- je-evi- tación	Rendimiento- aproxima- ción	Rendi- miento- evita- ción	Orientación a las metas académicas	Riesgo acadé- mico
Rho de Spearman	Aprendizaje- aproximación	Coefficiente de correlación	1,000	,697**	,213**	,122**	,678**	,491**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,010	,000	,000
		N	451	451	451	451	451	451
	Aprendizaje- evitación	Coefficiente de correlación	,697**	1,000	,230**	,050	,661**	,476**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,291	,000	,000
		N	451	451	451	451	451	451
	Rendimiento- aproximación	Coefficiente de correlación	,213**	,230**	1,000	-,255**	,593**	-,007
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000	,000	,884
		N	451	451	451	451	451	451
	Rendimiento- evitación	Coefficiente de correlación	,122**	,050	-,255**	1,000	,406**	,137**
		Sig. (bilateral)	,010	,291	,000	.	,000	,003
		N	451	451	451	451	451	451
	Orientación a las metas acadé- micas	Coefficiente de correlación	,678**	,661**	,593**	,406**	1,000	,364**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	.	,000
		N	451	451	451	451	451	451
	Riesgo acadé- mico	Coefficiente de correlación	,491**	,476**	-,007	,137**	,364**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,884	,003	,000	.
		N	451	451	451	451	451	451

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

Al establecer la relación entre los componentes de orientación a las metas y de riesgo académico, en la Tabla 3, el coeficiente de correlación de Spearman arroja un R igual a 0,49 lo que quiere decir que hay una relación moderada entre el Aprendizaje-aproximación y el Riesgo académico. Entre más motivados estén los estudiantes por aprender cosas nuevas sin importar su dificultad y esforcense en ejercicios difíciles porque ese es el camino para desarrollar sus habilidades, mayor será su probabilidad de éxito académico y, por ende, menor será su posibilidad de tener riesgo académico.

El valor P es menor a 0,05 por lo tanto, existe evidencia para aceptar la hipótesis, es decir, que los estudiantes que les guste aprender cosas nuevas sin importar su dificultad y esforcense en ejercicios difíciles porque ese es el camino para desarrollar sus habilidades tienen mayor probabilidad de éxito académico, mientras que los estudiantes poco motivados podrían caer fácilmente en el riesgo académico.

El coeficiente de correlación de Spearman arroja un R igual a 0,47 lo que quiere decir que, hay una relación moderada entre el aprendizaje-evitación y el Riesgo académico. Entre más consideren los estudiantes que es importante aprender

y entender un juego o habilidad, estén contentos cuando desarrollen sus habilidades y sobre todo que se sientan absolutamente exitosos cuando hacen algo bien dentro de las asignaturas, mayor será su probabilidad de éxito académico y, por ende, menor será su posibilidad de tener riesgo académico.

El valor P es menor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis de la investigación, es decir, que los estudiantes que consideren que es importante aprender y entender un juego o habilidad, estén contentos cuando desarrollen sus habilidades y sobre todo que se sientan absolutamente exitosos cuando hacen algo bien dentro de las asignaturas tienen mayor probabilidad de éxito académico, mientras que los estudiantes que no lo consideren importante podrían caer fácilmente en el riesgo académico.

El coeficiente de correlación de Spearman arroja un R igual a -0,007 lo que quiere decir que hay una relación nula o que no existe una relación entre el Rendimiento-aproximación y el Riesgo académico. El valor P es mayor a 0,05 por lo tanto, no existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula, es decir que no existe evidencia estadística que demuestre que el Rendimiento-aproximación, como parte de la motivación, pueda predecir el éxito o el riesgo académico.

El coeficiente de correlación de Spearman arroja un R igual a 0,13 lo que quiere decir, que hay una relación débil entre el Rendimiento-evitación y el Riesgo académico. Entre menos eviten realizar ejercicios y juegos en los que puedan parecer incapaces, no les preocupa que les digan que no tienen ninguna habilidad y, sobre todo, no les preocupa aparentar que no son capaces de hacerlo bien, mayor será su probabilidad de éxito académico y, por ende, menor será su posibilidad de tener riesgo académico.

El valor P es menor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis de la investigación, es decir, que los estudiantes que no eviten realizar ejercicios y juegos en los que puedan parecer incapaces, no les preocupa que les digan que no tienen ninguna habilidad y, sobre todo, no les preocupa aparentar que no son capaces de hacerlo bien tienen mayor probabilidad de éxito académico, mientras que los estudiantes que sí lo eviten podrían caer fácilmente en el riesgo académico.

El coeficiente de correlación de Spearman arroja un R igual a 0,36 lo que quiere decir que, hay una relación moderada entre la Orientación a las metas académicas y el Riesgo académico. Esto comprueba la hipótesis inicial, es decir, que entre más motivados se encuentren los estudiantes, mayor será su probabilidad de éxito académico y, por ende, menor será su posibilidad de tener riesgo

académico. El valor P es menor a 0,05 por lo tanto, se acepta la hipótesis como verdadera.

### Regresión Orientación a las metas y riesgo académico

Tabla 4. Resumen del modelo predictivo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,712a	,508	,503	7,89480

a. Predictores: (Constante), Orientación a las metas académicas, Rendimiento-evitación, Rendimiento-aproximación, Aprendizaje-aproximación.

Al revisar la Tabla 4, considerando que la Orientación a las metas académicas y sus componentes: Rendimiento-evitación, Rendimiento-aproximación, Aprendizaje-aproximación son predictores el éxito o riesgo académico, se puede concluir que, al revisar el R cuadrado ajustado, el Riesgo académico está predicho por la Orientación a la meta académica en un 50,3%.

### CONCLUSIONES

El propósito de la presente investigación ha sido analizar los factores de riesgo académico en estudiantes universitarios en cuanto a la orientación a la meta. Para esto, se define específicamente al riesgo académico como una condición de propensión cuya actualización puede adoptar la forma de rezago escolar, bajo nivel de aprovechamiento académico, bajo rendimiento escolar o, en el peor de los casos, de fracaso escolar (Carpio, 2018). De igual manera, la orientación a la meta o mejor conocida como motivación es el impulso que concreta el cumplimiento de acciones y el mantenimiento o no de conductas que, a su vez, desemboquen en objetivos o metas que se hayan planteado (López-Mora C. 2017). Por tal motivo, se plantea que la orientación motivacional del estudiante se relaciona directamente con su nivel de desempeño académico. Igualmente, si el desempeño del estudiante es superior, gracias a dichos factores motivacionales, mayor será su éxito académico.

De acuerdo a los componentes que estipulan los instrumentos, los resultados dictan que, respecto al "aprendizaje-aproximación", los estudiantes tienen un alto nivel de motivación para aprender cosas nuevas sin importar la dificultad de las mismas. En el segundo componente denominado "aprendizaje-evitación" también se evidenció que los educandos se encuentran lo suficientemente motivados como para demostrar que es importante aprender y entender un juego o habilidad. Además, en el componente de "rendimiento-aproximación" se identifica que se sienten muy bien cuando son los únicos que puede hacer

un ejercicio, habilidad o juego. Asimismo, en el “componente de rendimiento-evitación” los alumnos señalaron que no suelen evitar ejercicios y juegos en los que puedan parecer incapaces porque no les preocupa que les digan que no son capaces de hacerlo bien. Finalmente, se precisa que en las dimensiones analizadas de “aprendizaje-aproximación” y “aprendizaje-evitación” los estudiantes están muy motivados, mientras que, en los componentes o dimensiones de “rendimiento-aproximación” y “rendimiento-evitación” existe un detonante negativo que determina que aún hay que desarrollar ciertas habilidades.

En relación a la pregunta de investigación: “¿Las metas académicas, consideradas en un modelo de vías, determinan el riesgo académico de los estudiantes universitarios de primer semestre en la Universidad del Norte de Ibarra en Ecuador?”, se manifiesta que la información obtenida atestigua la hipótesis planteada, puesto que, se comprobó que “a menor motivación, menor éxito académico” y, por consecuencia, mayores probabilidades de situarse en escenarios de riesgo académico.

Finalmente, aquellos estudiantes que enfrenten tareas complejas y que independientemente de los resultados que obtengan, están en predisposición de aprendizaje, es decir motivados a desarrollar las habilidades que implique determinada profesión, además, los estudiantes que tienen conductas evitativas ante nuevos desafíos, es muy probable que sean sujetos de riesgo, pues siempre manifiestan conductas de omisión o descuido ante sus tareas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya Cardona, E. Y., & Vásquez-Caballero, D. A. (2019). Estrés y funcionamiento cognitivo en universitarios. *Revista Chilena Neuropsicología*. Obtenido de [http://www.rcnp.cl/dinamicos/articulos/03\\_BEDOYA\\_INVESTIGACION.pdf](http://www.rcnp.cl/dinamicos/articulos/03_BEDOYA_INVESTIGACION.pdf)
- Carpio, C. (2018). Riesgo Académico: Un modelo de intervención, evidencias y extensiones. Iztacala: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [https://www.academia.edu/41762279/Riesgo\\_Acad%C3%A9mico\\_Un\\_modelo\\_de\\_intervenci%C3%B3n\\_evidencias\\_y\\_extensiones](https://www.academia.edu/41762279/Riesgo_Acad%C3%A9mico_Un_modelo_de_intervenci%C3%B3n_evidencias_y_extensiones)
- Daumiller, M. (2021). “My goal is to do the best that I can in this class”: Relevance of potential-based achievement goals for intrinsic motivation and course performance. *International Journal of Psychology*.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Finney, S., Pieper, A., & Barron, K. (2004). Examining the psychometric properties of the Achievement Goal Questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*(64), 365-382.
- Flores Ferro, E., Bahamondes Acevedo, V., Maureira Cid, F., & González Flores, P. (2019). Motivos de deserción universitaria de estudiantes de educación física de Chile. *Dialnet*, 14-23. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860150>
- González Valenzuela, M.-J., & Martín Ruiz, I. (2019). Academic achievement, written language and motivation in Spanish Teens. *Scopus. Universitas Psychologica*, 18(4), 1-13. Obtenido de <https://www.scopus.com/results/citedbyresults.uri?sort=plf-f&cite=2-s2.0-85079895285&src=s&imp=t&sid=a1ae2757cb03debdc97f240bc56121da&sot=cite&sdt=a&sl=0&origin=recordpage&editSaveSearch=&txGid=7210b3f5c42cd97a050a3ce28066a77b>
- Hoyos, M. D. (15 de 02 de 2016). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. (U. Intercontinental, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1).
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. Intrinsic and extrinsic motivations. The search for optimal motivation and performance.
- Lopez Mora C., H. J. (2017). Reduced version of the questionnaire for goals adolescents (CMA-R). *Scopus. Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 445-464. Obtenido de <https://www.scopus.com/results/citedbyresults.uri?sort=plf-f&cite=2-s2.0-85023604277&src=s&imp=t&sid=8fd7f6cda049c9911dab26588c03f555&sot=cite&sdt=a&sl=0&origin=recordpage&editSaveSearch=&txGid=b27a7ac89c788d949d25e19af846b055>
- Noroozi, C. A. (2011). Evaluación de los investigadores de la Universidad Shahid Beheshti utilizando el índice H, el índice G y el parámetro M. *Scientific Information Database*.

- Pino, M., Pérez, A., & Domínguez, V. (2021). Motivational prevalence in the students of compulsory secondary education. Does gender and academic record make a difference? *Scopus. Profesorado*, 25(2), 351-365. Obtenido de <https://www.scopus.com/results/citedbyresults.uri?sort=plf-f&cite=2-s2.0-85110059669&src=s&imp=t&sid=452c1cfe6c7f127c40671d500b2e0853&sot=cite&sdt=a&sl=0&origin=recordpage&editSaveSearch=&txGid=996c23e58421043a0e1c0d95e8481bfc>
- Pintrich, P. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. *The handbook of self-regulation*, 451-502.
- Pintrich, P. (2000b). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Espíndola, E., & León, A. (septiembre de 2002). La deserción en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana De Educación* (30), 39-62. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.PDF>
- Rodríguez Jiménez, A., & Pérez Jacinto, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios* (82), 1-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>
- Schunk, D. H. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*.
- Universidad Técnica del Norte. (2019). Detección de patrones de deserción estudiantil utilizando técnicas predictivas de clasificación y regresión de minería de datos, para la gestión académica de la Universidad Técnica del Norte. *Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte*.
- Usán, P., Salavera, C., & Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877-887. Obtenido de <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85073965310&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Motivation&nlo=&nlr=&nls=&sid=095ae8b12c2bdbe32cf61707ec477f0a&sot=b&sdt=sisr&cluster>