



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Licenciatura en Psicología

Trabajo Final Integrador

Nivel de Estrés y Motivación Académica en estudiantes universitarios avanzados que trabajan y no trabajan.

Carrera: Licenciatura en Psicología

Autoridades

Decana: Lic. Telma Beatriz Labrit.

Vicedecana: Lic. Julieta Marmo.

Directora de la carrera: Dra. Evangelina Aloe.

Director de Trabajo Final Integrador: Gabriel Nicolas Mortara.

Alumno: Aldana Abril Zygadlo.

N° de Legajo: 26294.

2024

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL
INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO – Repositorio Institucional de la Universidad de Flores – fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, de los derechos de producción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través de RIUFLO. Por lo tanto la universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución – no comercial – compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas de forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra

Desde la fecha: 14/02/2024.

Dentro de los 6 meses posteriores de su aceptación.

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Firma y aclaración del autor: Aldana Abril Zygodlo.

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Delimitación del objeto de estudio	6
Planteo del Problema	8
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Hipótesis	9
Fundamentación	10
Estado del Arte	10
Marco teórico	17
Breve recorrido histórico: Estrés.....	17
Fases del Estrés	20
Fuentes, síntomas y afrontamiento del Estrés	21
Estrés académico	21
Motivación	23
Motivación Académica	26
Método	28
Definición Operacional.....	28
Estrés académico	28
Motivación académica	28
Diseño	29

Participantes	29
Instrumentos	29
Procedimiento.....	30
Resultados	31
Discusión	40
Limitaciones de la investigación	42
Referencias Bibliográficas	43
Anexos	53

Resumen

“Nivel de Estrés y Motivación Académica en estudiantes universitarios avanzados que trabajan y no trabajan”.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si existe una relación entre los niveles de Estrés y Motivación Académica de los estudiantes universitarios avanzados de la carrera de Licenciatura en Psicología que trabajan, respecto a lo que no trabajan. Se trata de una investigación cuantitativa con un diseño transversal descriptivo y correlacional. La muestra final fue de 59 estudiantes de ambos sexos de la Universidad de Flores, sede CABA y San Miguel, de la carrera de Licenciatura en Psicología. Los instrumentos utilizados para la medición de variables fueron el inventario SISCO para la medición de Estrés Académico y, el inventario EMA para la medición de la variable de Motivación Académica. Si se hayo una diferenciación significativa únicamente en el nivel de Motivación intrínseca y Reacciones comportamentales en el cual las personas que trabajan y estudian presentan un valor más alto.

Palabras Clave: Estrés académico – Motivación Académica – Estudiantes universitarios- Trabajo.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El presente Trabajo de Investigación pretende llevar a cabo un estudio empírico cuantitativo descriptivo y correlacional de corte transversal, que permitirá conocer y comparar cuáles son los niveles de Estrés y Motivación Académica de los/as estudiantes universitarios avanzados de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Flores sede CABA y San Miguel que trabajan y estudian, respecto a los estudiantes que únicamente estudian.

Para comenzar a delimitar una de las variables a estudiar del presente Trabajo de Investigación, el Estrés es definido como una reacción fisiológica propia del individuo que se activa como consecuencia de situaciones que autoevalúa como amenazantes. Es por eso que se considera al Estrés como un suceso habitual por el cual cualquier ser humano puede atravesar, en mayor o menor medida, al exponerse a un cambio (Sierra et al., 2003). Es a partir de esta primera definición que el concepto puede entenderse, además, como un mecanismo de adaptación entre el propio sujeto y su ambiente. Tal y como mencionan los autores Lazarus y Folkman (1984), una relación en donde el individuo estima en qué medida la demanda ambiental que se le presenta constituye, o no, un peligro para su integridad. El desencadenante del Estrés puede ser tanto una situación negativa como una positiva, es por eso que se hace hincapié en los recursos internos del individuo para afrontar el cambio.

El Estrés ha logrado, a lo largo del tiempo, que una gran cantidad de autores e investigadores se evoquen a su estudio, debido a que tal mecanismo es uno de los mayores causantes de alteraciones psicológicas y somáticas (Del Barrio, 2003). En relación a lo que compete este Trabajo de Investigación, tanto las instituciones universitarias como laborales se encuentran asociadas con la manifestación de problemas de salud mental. Las situaciones amenazantes pueden presentarse en cualquier ámbito o sistema en donde el individuo se encuentre inmerso. En el caso de que la fuente estresora provenga de la institución educativa se hablara de Estrés Académico, siendo entonces, los estudiantes y profesores los principales afligidos por su sintomatología. Sánchez-Villena (2018) menciona que el estrés académico es mayor en estudiantes de educación superior debido a la mayor cantidad de

exigencias académicas. Si bien, las actividades que se dictan en la universidad como parciales, exámenes y otros trabajos de interés son eventos que el estudiante debe realizar constantemente para que se produzca el aprendizaje, la sobrecarga de los mismos puede generar estrés como respuesta del organismo (Sarubbi de Rearte & Castaldo, 2013).

Sin embargo, la carga de estrés presente en medidas adecuadas es considerado un aspecto saludable, esencial para la vida y sobrevivencia, el cual nos permite enfrentarnos a retos y adaptarnos a los cambios, conociéndose así por el nombre de Euestrés (Camargo, 2010). De manera contraria, el autor también alude que es el distrés el que es considerado un aspecto negativo para el individuo, el que toma la connotación negativa ya que es dañino y patológico no solo a nivel orgánico matando neuronas propias del hipocampo sino también mental contribuyendo a la aparición de patologías mentales.

Por otro lado, adentrándonos en la segunda variable de investigación, la motivación comprende un proceso interno del individuo que implica la activación, dirección y persistencia de la conducta hacia un objetivo o actividad. La motivación académica es comprendida entonces como la implicación que el alumno tiene con la universidad y las actividades que en ella se desarrollan. Carrillo et al. (2009) afirman que el aprendizaje es un proceso el cual implica dos factores principales, lo cognitivo y lo motivacional, y para que este se de forma eficaz no solo dependerá de los conocimientos y las capacidades del estudiante, sino también de cuán atractivo e interesante le resulte el contenido por ende la voluntad y motivación permitirán que el mismo se involucre de forma activa en este proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ahora bien, el alumno bajo los efectos de un estrés negativo, distrés, no se encuentra a disposición para poder responder a las demandas que la universidad le exige. El estrés es una de las causas a nivel mundial que provoca, entre muchas otras cosas, el absentismo, la falta de compromiso con la universidad e insatisfacción con el trabajo (García-Rivera et al., 2014) El estudiante que posee baja motivación mantiene una relación de desgano con la institución académica que se evidencia mediante la deserción, repitencia y menos número de egresados, mientras que, las personas con indicadores altos de motivación presentan características con mejor rendimiento académico (Casanova, 2018).

Existen varios factores socioeconómicos por los cuales, en la actualidad, trabajar y

estudiar es una actividad común entre los jóvenes y adultos. Beduwe y Giret (2004) resumen algunos de estos factores mencionando como primero la democratización de la educación superior, la cual generó nuevas oportunidades de financiación de estudios para la población de estudiantes de entornos humildes y/o obligados a abandonar su hogar familiar. También refieren que el deseo de autonomía de los mismos contribuye a la búsqueda de un empleo con el fin de generar cierta independencia económica.

Por otro lado, como refiere Osma et al. (2019) el contexto de crisis económicas del país y de transformación laboral, obliga a gran parte de la población estudiante de educación superior a contar con una actividad laboral. No se puede ignorar que Argentina, frente a la pandemia del COVID-19 y, posteriores medidas que el gobierno decidió tomar para afrontar dicho acontecimiento, se encontró bajo un estado crítico respecto al sector económico (Manzanelli et al., 2020).

Planteo del Problema

Centrándonos en los jóvenes argentinos y el ámbito laboral, Deleo (2017) realiza un estudio acerca de las trayectorias laborales, cambios y continuidades en los sentidos laborales, donde manifiesta que la relación primera que los jóvenes le otorgan a su inserción en el mundo laboral era meramente instrumental, es decir que la finalidad era conseguir un sustento económico para saciar necesidades personales y gustos. Pero este sentido de relación se transforma a medida que avanzan en su trayectoria laboral transformándose en la necesidad de adquirir experiencia laboral para complementar sus estudios como para llevar a la práctica lo adquirido en el ámbito académico. Así mismo también afirma Osma et al. (2019), que las personas que se encuentran bajo la dualidad de estudio y trabajo no solo responde a una necesidad para satisfacer aspectos económicos o financiamiento de los estudio, sino también como una experiencia de crecimiento personal y profesional.

Si bien a lo largo del tiempo se han realizado diversos estudios e investigaciones acerca de la motivación y estrés académico en estudiantes universitarios y otras variables que se relacionan como el rendimiento académico o la procrastinación académica, el presente trabajo de investigación pretende realizar una evaluación sobre una población actual que no ha sido estudiada. Finalmente, es por todo lo expuesto hasta aquí se plantea la siguientes interrogantes, ¿Cuáles son los niveles de Estrés y Motivación académica que poseen los/as estudiantes de último año de la universidad de Flores sede CABA y San

miguel, que trabajan y estudian al mismo tiempo en comparación a los alumnos que sólo estudian? ¿Existe una relación entre los niveles de Estrés y Motivación académica en los estudiantes que poseen un trabajo, respecto a los estudiantes que no lo poseen?

Objetivos

Objetivo general

Comparar los niveles de Estrés y Motivación Académica de los/as estudiantes avanzados de la carrera de Lic. En Psicología de la Universidad de Flores que trabajan respecto de los que no trabajan.

Objetivos específicos

Medir los niveles de Estrés Académico de los/as estudiantes de la Universidad de Flores.

Medir los niveles de Motivación Académica de los/as estudiantes de la Universidad de Flores.

Determinar si existe una relación entre los niveles de Estrés y Motivación Académica de los/as estudiantes universitarios avanzados de la Universidad de Flores.

Identificar cuáles son las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales del Estrés que más prevalecen en los estudiantes.

Hipótesis

Los estudiantes que trabajan poseen un nivel mayor de Estrés y Motivación Académica comparado a los estudiantes que no trabajan.

Los/as estudiantes de la Universidad de Flores poseen un nivel de Estrés Académico moderado.

Los/as estudiantes de la Universidad de Flores poseen un nivel de Motivación Académica alto.

Existe una relación significativa entre los niveles de Estrés y Motivación académica de los/as estudiantes de la Universidad de Flores.

Las reacciones del estrés que más prevalecen en los estudiantes son, respecto a lo físico somnolencia o mayor necesidad de dormir, respecto a lo psicológico ansiedad angustia o desesperación y, desgano para realizar las tareas escolares respecto a las reacciones comportamentales.

Fundamentación

El estrés académico, es en la actualidad un fenómeno de gran importancia en la educación superior que se manifiesta no sólo en los estudiantes, sino también en la población docente implicada. A lo largo de los años se han realizado diversos estudios e investigaciones acerca del estrés académico en estudiantes universitarios y otras variables que se correlacionan como la motivación, rendimiento o procrastinación académica. Como se mencionó previamente el estado crítico del sector económico del país, existente independientemente de la Pandemia por Covid-19, es uno de los tantos motivo por los que los estudiantes, en algunos casos, tengan que contar con la dualidad de poseer un empleo para la financiación de sus estudios o tomar el rol de apoyo económico familiar, sin dejar de lado, que este empleo puede funcionar como una herramienta en lo que respecta en lo académico a la experiencia laboral o conocimientos que aportan el campo mismo.

Ahora bien, independientemente de las dos perspectivas de la dualidad trabajo-estudio, es un hecho que los estudiantes que pertenecen a este grupo se encuentran bajo una carga de mayor de responsabilidades, tanto académicas como laborales, y horarios a cumplir, en comparación con el grupo de estudiantes que no posee un empleo. Es por ese motivo pueden estar más susceptibles a contraer mayores niveles de estrés académico que inciden negativamente en los niveles de motivación académica. Bajo este marco de pensamiento se cree que es de suma relevancia poder estudiar, a través del presente Trabajo de Investigación, los respectivos niveles de la población seleccionada de la Universidad de Flores.

Estado del Arte

A continuación se resumen investigaciones empíricas las cuales funcionan como antecedentes que se relacionan con las variables a estudiar en el presente Trabajo de Investigación.

En relación a la variable de estrés académico, una investigación realizada por Restrepo et al. (2020) tuvo como objetivo analizar el estrés académico en estudiantes universitarios. Los objetivos específicos del mismo fueron: Identificar cuáles situaciones o condiciones del ambiente académico resultan más estresantes, caracterizar las reacciones fisiológicas, psicológicas y comportamentales, y por último, conocer las estrategias de afrontamiento más frecuentes. Se realizó un muestreo probabilístico por conveniencia en la que participaron 450 estudiantes de tres universidades de Medellín y el Valle de Aburrá (dos instituciones privadas y una pública). La investigación de enfoque cuantitativo transversal contó con un alcance de nivel descriptivo y, como instrumento de recolección de datos, utilizaron la escala SISCO del estrés académico.

Entre los principales resultados se encontraron que la sobrecarga de tareas y trabajos escolares son los estresores situacionales más altos en porcentaje. En cuanto a la reacción física más alta en porcentaje fue la inquietud. La somnolencia para la categoría de reacciones psicológicas, aumento o reducción en el consumo de alimentos en lo que respecta la categoría de reacciones comportamentales y por último, la estrategia de afrontamiento más alta en porcentaje fue la de habilidad asertiva.

Silva-Ramos et al. (2020) mediante un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 255 estudiantes, pretende determinar el nivel de estrés. Utilizó para el mismo la escala de medición para el Estrés Académico SISCO. Los estudiantes seleccionados para la muestra pertenecen a la carrera de Licenciatura en Enfermería y Genómica e Ingeniería en Petroquímica y Nanotecnología.

En relación a los resultados, mediante las preguntas sociodemográficas es de relevancia el dato de la ocupación de los mismos, siendo mayor el porcentaje de alumnos que sólo estudian (69.8%) en comparación a los que trabajan y estudian en simultáneo (30.2%). En general, en relación a los niveles de estrés académico, todos los estudiantes presentan un nivel moderado de estrés con un porcentaje del 86.3% , seguido de un nivel profundo (11.4%) y un nivel leve con 2.4%.

Específicamente los estudiantes de Ingeniería en Petroquímica presentan mayor índice porcentual de estrés académico (25.2%) en comparación a los estudiantes de los otros

tres programas educativos, lo cual puede deberse esto puede deberse justamente a la carrera caracterizada por la complejidad en la carga académica.

Siguiendo con los estudios que se focalizan en la variable de estrés académico, la investigación de Licht-Ardila et al. (2021), presenta un estudio de enfoque cuantitativo no experimental de tipo comparativo y correlacional, que tuvo como objetivo identificar las diferencias que existen entre el estrés y el rendimiento académico entre estudiantes que trabajan y que no. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia a 164 estudiantes que trabajan y no trabajan de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga y la Universidad Industrial de Santander. Se utilizó, para la recolección de datos, el inventario SISCO y un cuestionario de datos sociodemográficos.

Los resultados hallados fueron que los niveles de estrés académico se sitúan en moderado en los dos grupos de estudiantes encuestados. La comparación entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan demuestra que no existen diferencias significativas, tanto en el estrés académico como en el rendimiento de estos, sin embargo, la relación entre el estrés y el rendimiento académico es inversa, siendo el estrés un factor predictor de un bajo rendimiento para los estudiantes. El rendimiento académico, por su parte, presenta un nivel más elevado en los estudiantes que no trabajan en comparación al grupo de estudiantes que sí cuenta con un empleo.

Otro estudio realizado por Osma et al. (2019) contó con una investigación de enfoque cualitativo de tipo descriptivo interpretativo que presentó como objetivo identificar la construcción de sentido y la in-satisfacción en estudiantes universitarios que trabajan, pertenecientes a instituciones de educación superior de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. La muestra incluye 310 estudiantes a los cuales se les administró una entrevista Semiestructurada con preguntas relacionadas al valor del trabajo, centralidad del trabajo y la insatisfacción.

Posteriormente, utilizaron dos herramientas analíticas, el software de análisis de datos cualitativos QSR NVIVO 10 y, abstraído del psicoanálisis, un ejercicio de escucha y lectura orientado en la lógica de análisis del discurso, a fin de facilitar el proceso de organización y codificación de la información, además de identificar la posición subjetiva de cada participante.

Los resultados hallados fueron que los estudiantes tienen un sentido del trabajo como un valor fundamental para la formación académica y la inserción al mercado laboral, además de ser un sostén económico y complemento de la formación universitaria. De lo contrario, la dualidad trabajo y estudio genera efectos psicosociales que afectan la salud física, mental, relacional y laboral. A su vez, los autores concluyen que el sentido de los estudiantes trabajadores no solo responde a la necesidad o deseo si no también lo valoran como un recurso que puede permitir el desarrollo personal, familiar y profesional.

Una investigación realizada en la universidad pública de Guayaquil encabezada por Medina Ruiz (2020) tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica mediante un estudio de tipo cuantitativo no experimental transversal y correlacional. Se utilizó, para la recolección de datos, la escala de motivación académica (EMA) de Vallerand et al. (1989) y, para la variable de procrastinación académica, se utilizó la escala de procrastinación Académica (EPA) de Busko, validado y aplicado en Ecuador por Moreta y Durán (2017). Se seleccionó una muestra de 228 estudiantes de ambos sexos de la universidad pública de Guayaquil, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Entre los resultados de mayor relevancia se evidenció que, en relación al objetivo general de investigación, si existe una relación directa estadísticamente significativa entre Motivación Académica y Autorregulación Académica. Es decir, mientras el estudiante disponga de mayor fuerza motivacional, presente mayor iniciativa e interés por sus responsabilidades académicas. Por otro lado, entre las dimensiones de motivación intrínseca y autorregulación existe una correlación moderada. Sin embargo, no existe relación entre motivación intrínseca y la dimensión de postergación de actividades. También, se encontró que existe una correlación entre motivación extrínseca y la dimensión autorregulación académica, a excepción de la dimensión postergación de actividades, la cual no presenta una relación con la variable de postergación de actividades.

En cuanto a la variable desmotivación, se encontró que no posee relación con la autorregulación académica. De manera contraria, si existe una correlación directa entre desmotivación y la postergación de actividades. De acuerdo con el análisis descriptivo se identificó un nivel alto (92%) para la motivación intrínseca, 85% para la motivación

extrínseca. En el caso de la desmotivación predomina el nivel bajo con un 68%.

Salinas-Quiroga et al. (2019) realizó un estudio cuyo objetivo fue comparar las diferencias en los promedios académicos de los estudiantes de una Universidad del noroeste de México de la Licenciatura en Odontología que estudian y trabajan en comparación a aquellos que solo estudian. Las autoras exponen que en México las razones por la que los jóvenes realizan esta dualidad responden a motivos económicos, culturales, sociales y la inserción laboral teniendo más relevancia la satisfacción de necesidades económicas personales.

Las hipótesis de este Trabajo de Investigación plantean por un lado que, la presencia o ausencia de trabajo afecta los promedios académicos de los estudiantes y, por el otro, que el tipo de trabajo relacionado o no relacionado con su carrera afecta sus promedios académicos. Para comprobar estas hipótesis el estudio contó con una metodología observacional descriptiva, transversal y comparativa. La recolección de datos fue un cuestionario de 22 preguntas implementado en una muestra de tipo no probabilístico por conveniencia la cual incluyó 101 alumnos de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Los resultados demostraron que los promedios académicos de los estudiantes que trabajan en comparación a los que no trabajan no presentan diferencias estadísticamente significativas. Por otro lado, los estudiantes que cuentan con un trabajo relacionado con su carrera tienen promedios mayores a los que trabajan en empleos no relacionados. Finalmente, se identificó que los motivos más frecuentes de contar con un trabajo responden a: Soy soporte de familia, ahorro, financiar estudios y obtener experiencia laboral.

La investigación “Estrés académico, motivación académica y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de secundaria”, llevada a cabo por Tus (2020), tuvo como objetivo determinar el estrés académico, la motivación académica y la relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela secundaria católica en Bulacan, Filipinas. El mismo lo llevó a cabo mediante un estudio de tipo correlacional-descriptivo. La población total de estudiantes fue de 130 a los cuales se les encuestó utilizando los instrumentos seleccionados respectivamente, la Escala de Estrés Percibido (PSS) construida por Cohen (1994) y, la Escala de Motivación Académica (EMA) para evaluar la motivación, construida por Vallerand et al. (1992).

A pesar de que el estrés y la motivación son considerados factores determinantes en el rendimiento académico, los resultados de la investigación determinaron que no se presenta un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes estudiados por estas variables. Específicamente, los niveles de estrés fueron interpretados como medios y, el nivel de la motivación estuvo por encima de la media, lo que significa que los estudiantes se encuentran motivados ya que buscan la realización personal y el crecimiento personal.

Continuando con la variable de Motivación Académica, el estudio realizado por Mego-Ruiz (2018), tuvo como objetivo determinar el nivel de motivación extrínseca, intrínseca y desmotivación en estudiantes de Ciencias de la Salud en la Universidad privada Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú. La investigación presenta un diseño descriptivo, transversal; la muestra seleccionada fueron 169 estudiantes matriculados durante el primer semestre 2013 de las facultades de: Medicina, Odontología, Psicología y Enfermería, a los cuales se les aplicó la Escala de Motivación Académica (EMA) diseñada por Manassero y Vásquez (2000). Particularmente esta escala cuenta con 24 ítems con una valoración de escala Likert de 7 puntos.

En cuanto a los resultados se halló que el 73,9 % del total de los estudiantes tuvieron motivación intrínseca alta, el 50,3% de ellos tuvieron motivación extrínseca alta y el 7,1% desmotivación alta. Respecto a tres afirmaciones del cuestionario, el 88% de los estudiantes respondieron que encuentran satisfacción y le gusta aprender cosas nuevas, un 89% que van a la universidad por el placer que les produce saber más sobre temas que le atraen y un 92%, que los estudios le permiten aprender las cosas que le interesan. La dimensión de desmotivación resultó que un 77,51 % de los estudiantes poseen un tienen desmotivación baja y el 15,39 % una desmotivación media, por lo cual los autores sugieren que lo estudiantes se encuentran conformes con la forma como se les enseña y con la calidad de la enseñanza.

La investigación de Baldeon y Diaz (2021) sobre “Relación entre Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de Enfermería de la UNMSM” tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación académica y rendimiento académico en una muestra de 54 estudiantes de enfermería de la Universidad de Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, matriculados en el semestre 2019-II. La mayoría de

edad de la muestra vacilo entre los 22 y 23 años y, el 88.89% fueron de sexo femenino mientras que el restante 11.11% de sexo masculino.

El estudio cuantitativo contó con un diseño descriptivo, correlacional y de corte transversal. Los instrumentos para la recolección de datos fueron, por un lado, para la Motivación Académica, la escala de SEMAP elaborada por Barca et al., (2008) la cual dimensiona a la variable en: motivación profunda, motivación de logro y motivación superficial. Consta de 23 ítems donde cada ítem tiene 5 opciones de respuestas: donde (1) refiere “Totalmente en desacuerdo”, (2) “Desacuerdo”, (3) “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, (4) “De acuerdo” y (5) “Totalmente de acuerdo”. Por el otro lado, en cuanto a la segunda variable de dependiente de rendimiento académico se utilizó la técnica de análisis documental.

Los resultados hallados fueron que del total de la muestra (54) estudiantes el 63.02% (34) presenta buena motivación académica, el 33.29% de los estudiantes (18) presenta una motivación académica regular y el 3.69% (2) una motivación académica baja. Por otro lado, en cuanto a la dimensión de motivación superficial de logro y profunda, el 81.5% (44) de los estudiantes presenta una baja motivación superficial, un 77.8% (42) presenta buena motivación de logro y 63% (34) presenta buena motivación profunda. Por último, en relación a los rendimientos académicos de los mismos se halló que 59.3% (32) presentó buen rendimiento académico, 33.3% (18) regular, 3.7% (2) muy bueno así mismo otro 3.7 % (2) tuvo un rendimiento académico bajo.

Mediante los resultados hallados, el estudio, comprueba y acepta la hipótesis general de la existencia de una relación directa y significativa entre la motivación académica y el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. También, se comprueban y aceptan las hipótesis específicas siendo estas: (1) Si existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación profunda y el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. (2) Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación logro y el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. (3) “Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación superficial y el rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM.

El último estudio liderado por Veyis et al., (2019) tuvo como principal objetivo

determinar si el estrés académico predice significativamente en la motivación académica y, si el burnout escolar posee un papel mediador predictivo entre el estrés académico y la motivación académica. La investigación cuenta con un diseño descriptivo correlacional. La muestra seleccionada fueron 690 estudiantes (330 mujeres y 360 hombres) de educación secundaria en el centro de la ciudad de Erzurum, Turquía.

Los instrumentos de recolección de datos fueron tres. Por un lado, para la variable de Estrés Académico, se utilizó la escala Sun et al. (2011) la cual fue adaptada al turco por Seçer et al. (2013). La misma consta de 16 ítems y 5 subdimensiones con opción de respuesta de tipo likert. Para la dimensión de burnout académico se seleccionó desarrollada por Salmela-Aro et al. (2009) y adaptada a la cultura turca por Seçer et al. (2013). La escala es un instrumento que consta de 10 ítems y tres dimensiones con opción de respuesta de tipo Likert de 5 puntos. Por último, la variable de Motivación Académica fue medida a través de la escala desarrollada por Bozanoğlu (2004). Esta herramienta cuenta con 53 ítems y tres subdimensiones: autotranscendencia, utilizando el conocimiento y el descubrimiento.

Los hallazgos encontrados fueron que no se posee una relación significativa directa entre el Estrés Académico y la Motivación Académica. Además, se halló que el Estrés Académico es un predictor amenazante a la Motivación Académica del estudiante solo si experimenta agotamiento escolar (burnout).

Marco teórico

Breve recorrido histórico: Estrés.

El término Estrés ha sido utilizado y estudiado a lo largo del tiempo por varias disciplinas, desde el campo de la física, las ciencias médicas y educativas. Por lo que también, una gran variedad de autores han realizado sus significaciones aplicándolo en diversos fenómenos psicosociales lo que ha llevado a cierta confusión sobre el término generando, lo que Barraza (2007) menciona, como una gran diversidad conceptual, teórica y metodológica que se evidencia en la extensa gama de investigaciones que existen relacionadas a este concepto.

La palabra Estrés proviene del latín *stringere*, que significa oprimir, apretar y atar (Stora, 1991). Según Lazarus y Folkman (1986), desde hace más de 2000 años la noción de estrés, homeostasis y equilibrio se encuentran dentro del campo de la salud y la enfermedad

junto con Heraclito al ser uno de los primeros filósofos de la era clásica al referirse que un estado inmóvil o sin cambios no era lo que caracterizaba a los organismos vivos que, por el contrario, estos eran cuerpos que poseen la capacidad de cambio. Empédocles, otro filósofo griego de la época, afirmó que los problemas de los seres vivos se originaban en elementos y cualidades que estaban en oposición y alianza, y que para la supervivencia era necesaria la armonía entre ellos (Berrios, 2022). Por su parte, Hipócrates, también realizó menciones acerca de los conceptos que hoy en la actualidad se encuentran ligados al Estrés. De esta forma conceptualizaba a la salud de un organismo como el estado de equilibrio entre todos sus elementos, mientras que el concepto de enfermedad era la perturbación del estado de equilibrio o armonía, en donde un elemento se destacaba sobre otro (Gual et al., 1983).

En relación al campo de la Física, a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX se comienza a utilizar el concepto de estrés para mencionar la fuerza generada en el interior de un cuerpo, que como consecuencia de la aplicación de la presión externa o interna, se distorsiona, llamándolo a este fenómeno de deformación “strain” (Elena, 2002). Según Lazarus (1986) el término estrés, desde la perspectiva de la física o arquitectura alude al nivel de sobrecarga o estrés que un material puede resistir mientras está sometido a una carga determinada. Implícitamente implica el grado de resistencia que un determinado material opone a una sobrecarga determinada pudiéndose romper o deformar (Lazarus y Folkman 1986).

En el campo de la medicina, se destacan tres autores. Por un lado, el fisiólogo y médico, Claude Bernard, quien realizó uno de los primeros aportes principios del siglo XIX, señalando que el organismo se puede ver perturbado por los cambios externos del medio ambiente y, que era necesario que, el mismo frente a estos cambios, realice un autoajuste con el fin de alcanzar la estabilidad de su medio interior (Berrios, 2022). Walter Cannon fue otro autor fisiólogo norteamericano quien realizó aportes en el campo a partir de sus estudios en los mecanismos homeostáticos de los individuos, utilizando así, el término de estrés como un estado o reacción del mismo (Moscoso, 1998). Según Cannon (1935) cuando se perdía el equilibrio interno, es decir, cuando se alteraba el balance homeostático, el individuo o el animal se encontraba bajo Estrés. Por último, el médico y fisiólogo, Hans Selye (1956), fue otro autor considerado uno de los pioneros en lo que se refiere a la investigación del fenómeno. A pesar de que su trabajo se vio influenciado por los estudios previos de Bernard y Cannon, Selye es considerado el padre del estrés ya que a partir de sus estudios y aportes,

introdujo el concepto de Estrés al campo de la salud (Berrios, 2022).

Bertola (2010) realiza una breve instrucción a los estudios de Hans Seyle y menciona que el inicio de su investigación se remonta en el primer contacto que tuvo con un grupo de enfermos, en Praga donde realizó sus estudios universitarios. Allí observó que todos los enfermos presentaban, independientemente de la enfermedad que los aquejaba, síntomas generales como fiebre, dolor abdominal, artralgias, cefalea y pérdida de peso. Etiquetó a este fenómeno como Síndrome de solo estar enfermo. A partir de este momento comienza a aflorar la idea de que el cuerpo posee un mecanismo de respuesta general ante los agentes que considera nocivos. Este primer lineamiento lo expuso Seyle (1936) en su artículo, Un síndrome producido por diversos agentes nocivos. En él menciona que el organismo responde o reacciona en forma de esfuerzo de adaptación a la nueva condición en la que se encuentra sometido como consecuencia del agente nocivo que se le presenta. Este mecanismo lo denominó Síndrome general de adaptación (SAG). Años después, en su libro *The Stress of Life* (1956), Seyle define al estrés como una respuesta ante una demanda que se le presenta al individuo.

Los inicios de la mención del término de estrés en el campo de la psicología se pueden evidenciar a partir de Grinker y Spiegel (1945) con su libro *Hombres Bajo Estrés*. Años posteriores se comienzan a publicar una diversidad de estudios psicológicos abarcando el estrés y otras variables o fenómenos como el rendimiento y percepción (Moscoso, 1998).

Autores originarios de la primera revolución cognitiva como Folkman y Lazarus (1986) no se encontraban de acuerdo con la noción de estrés como estímulo- respuesta que prevalencia en los modelos conductuales del siglo XX, ya que la consideraban reduccionista para explicar el fenómeno. Es por ese motivo que los autores se valieron de los supuestos psicológicos de interacción individuo-ambiente, los procesos de evaluación cognitiva y el proceso de afrontamiento, combinando además, la constitución biológica y social del individuo, los procesos perceptuales, la teoría de acción, y las intervenciones basadas en la perspectiva cognitiva-conductual para poder arribar así a un paradigma diferente del que se poseía en la época. (Cuevas-Torres y García-Ramos, 2012). De acuerdo con su teoría Lazarus y Folkman (1986) afirman que "el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus

recursos y que pone en peligro su bienestar" (p. 43).

El estrés es una reacción comportamental, psicológica y/o fisiológica que se presenta como respuesta a un estímulo, situación o contexto que es valorada como riesgosa o demandante (Lazarus y Folkman 1986). A partir de esta definición se infiere que el estrés es un mecanismo natural e interno del ser humano, por lo que dependerá de este último el tipo de consecuencias que provocará luego de su aparición.

Fases del Estrés

El estrés como mecanismo adaptativo y defensivo del individuo funciona como un proceso que consta de tres etapas, iniciando desde que se detecta la situación amenazante hasta que alcanza su máximo efecto (Selye, 1946). Naranjo (2009), describe así la fase de alarma, la inicial, en donde una vez identificada la situación estresante aparecen las primeras reacciones fisiológicas que posicionan al individuo en estado de alerta. En el caso que el individuo no pueda desplegar de manera adecuada sus mecanismos de afrontamiento para resolver la situación y la barrera estresante lo supere, inicia la segunda fase, resistencia, donde comienza a advertir que, a pesar de continuar tratando de hacerle frente a la situación, no está siendo capaz de afrontarla y empieza el sufrimiento, pérdida de energía, frustración y bajo rendimiento.

Por último, se pasa a la fase de agotamiento, es la fase terminal del estrés. Aquí el individuo, como lo dice su nombre, agota sus recursos y defensas para mantener el equilibrio frente a lo que lo aqueja por lo que comienza a experimentar síntomas como irritabilidad, fatiga, nerviosismo, comienza además a percibir ansiedad frente a situaciones que en otro momento no le generaban. Puede ser, también, que disminuya la motivación, sus pensamientos comiencen a tornarse pesimistas al igual que sus sentimientos.

A su vez, el estrés puede dividirse según el tiempo que dure la respuesta fisiológica. El estrés agudo es el que requiere una respuesta intensa pero de breve duración, el estrés sub-agudo implica la respuesta es moderada pero de mayor duración en comparación con la respuesta del estrés agudo, y por último el estrés crónico, donde la respuesta que se exige es leve pero dura mucho tiempo, es decir, hay una exigencia que persiste durante el tiempo (Barrio et al., 2006).

Fuentes, síntomas y afrontamiento del Estrés

El estrés puede provenir de diversas fuentes, ambientales, mentales, del propio cuerpo y de lo que sale del cuerpo. Según Adams (2000), el estrés puede ser provocado por factores tanto internos como externos, físicos y psicológicos, y que como consecuencia provocan reacción por parte del individuo. Ante los estresores físicos suele haber efectos específicos, a diferencia de los estresores psicológicos como puede ser el aislamiento o abundancia de gente. De igual manera, cualquier tipo de fuente de estrés provoca una reacción en el individuo que dependerá de sus propios recursos y de la exigencia del estrés para ser superada. Así mismo concuerdan Barrio et al. (2016), en que la forma de afrontar el estrés dependerá de los recursos que tenga el individuo para superarlos.

Retomando a Lazarus y Folkman (1986) la evaluación cognitiva implica el modo en el que el individuo realiza la interpretación y significación del ambiente como amenazante, peligrosa o dañina para sí. Frente a los eventos que el individuo considere estresores, se realizan dos tipos de evaluaciones, por un lado, la primaria, donde valora si el evento externo es dañino o no, luego una evaluación secundaria, donde se evalúa lo interno, es decir, si posee mecanismos para hacerle frente a dicho evento (Rodríguez et al., 2016). El afrontamiento se velará a partir de la evaluación secundaria que realice el individuo (Lazarus y Folkman, 1984).

Cuando el individuo se encuentra bajo un estado de estrés prolongado comienza a experimentar síntomas tanto físicos como mentales (Barraza, 2004). Algunos de ellos son, irritabilidad, dificultad para concentrarse, hipervigilancia, temblores, sequedad en la boca y sudoración, inestabilidad emocional, fatiga crónica, dificultad para conciliar el sueño, cefaleas de tipo migrañoso, disminución o aumento de apetito.

Estrés académico

El pasaje a una educación media o, a una educación superior, requiere por parte del estudiante una nueva organización y estructuración de su tiempo. Según Barraza (2003), el estrés académico es aquella respuesta por parte del estudiante ante los estímulos o situaciones académicas que ocasionan o requieren, en algunos casos, la implementación de estrategias para afrontar dicha reacción. La universidad requiere que los estudiantes cumplan con los plazos de las actividades, trabajos prácticos, parciales y exámenes finales, por lo que se ve obligado, en muchos casos, a realizar una nueva adaptación para poder responder de la manera más acertada a estas demandas. Otra definición de estrés académico que aproximan Montes et al. (2007) menciona que este es “aquel que se produce a partir de las

demandas que exige el ámbito educativo” (p. 80). Por otro lado, Pozos et al. (2015) manifiestan que el estrés es un proceso adaptativo y de carácter psicológico, que el alumno utiliza como respuesta de afrontamiento.

Barraza y Acosta (2007) mencionan que el estrés académico puede ser causado por varios factores, entre los cuales se destacan, la falta de tiempo o tiempo limitado para cumplir con las actividades académicas, la sobrecarga académica de estudio, tareas o de trabajo escolares, rendir un examen o cumplir con la evaluación de los profesores. Según Barraza (2005) algunos de los síntomas del estrés académico que se presentan en los alumnos con mayor frecuencia e intensidad son la fatiga crónica, la somnolencia, inquietud, los sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, problemas de concentración y bloqueo mental. Los estudiantes al hacer frente a una suma de exigencias por parte de la institución educativa, despliegan recursos físicos y psicológicos, que como consecuencia les puede hacer experimentar síntomas de agotamiento, bajo interés a los estudios y a su autocrítica (Herrera, 2010).

Para comprender el fenómeno del estrés académico, Barraza (2005; 2006; 2007a; 2007b; 2008; Barraza y Acosta, 2007; Barraza y Silerio, 2007), propone un modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico a partir de los aportes de teoría la general de sistemas de Colle y del modelo transaccional del estrés de Richard Lazarus (Berrio y Mazo, 2011). El modelo plantea cuatro hipótesis, por un lado, desde la perspectiva de que el individuo se encuentra dentro de un sistema abierto, los componentes del estrés académico aluden al flujo de la entrada y salida de los mismos, siendo estos: los estímulos estresores (input), los síntomas (evidencia del desequilibrio) y las estrategias de afrontamiento (output).

La segunda hipótesis que se plantea refiere al estrés académico como estado psicológico, ya que se presentan ante el individuo estresores (mayores y menores) los cuales desencadenan, en el mismo, reacciones inespecíficas. Algunos de los estresores académicos son, competitividad entre los compañeros, sobrecarga de tareas, exposición de trabajos en clase, tiempos limitados para la realización de trabajos, instancias evaluativas (Barraza, 2003; Polo et al., 1996). La tercera hipótesis del modelo cognoscitivista del estrés académico considera que los síntomas que desencadena en el sujeto la situación estresante, se clasifican en reacciones físicas, como dolores de cabeza, psicológicas, como por ejemplo problemas de concentración, y comportamentales como, desgano para realizar las actividades

académicas.

Por último la cuarta hipótesis, alega que como consecuencia del desequilibrio que genera el estado de estrés, el individuo con el fin de restaurarlo, despliega estrategias de afrontamiento. Algunas de las que menciona Barraza (2008) son habilidad asertiva, elogios a sí mismo, religiosidad, elaborar un plan para ejecución de tareas.

Motivación

A modo de introducción, la motivación es un proceso que subyace a una conducta ejecutada por un individuo (Palmero ,2005). De la misma manera afirma Naranjo (2009) que la motivación subyace a las conductas y objetivos a los que el individuo se dirige. Cuando se busca responder por qué una persona realiza determinada conducta, la respuesta se dirige al concepto de motivación (Palmero, 2005). Según Trechera (2005) la palabra motivación proviene etimológicamente del latín motus que alude a lo que moviliza a una persona para ejecutar una acción.

Palmero (2005) hace mención a dos importantes instancias en el desarrollo y diversificación de los estudios en psicología sobre la motivación, la cual es marcada por un antes y un después de la obra de Darwin en (1859), la etapa precientífica y la etapa científica. Durante la primera, el término de motivación se utilizaba únicamente para referirse a la actividad voluntaria y consciente, mientras que, en la etapa científica comenzó a abarcar toda la energía necesaria como impulsos, tendencias e instintos y a los procesos cognitivos que orientan la conducta del individuo hacia sus objetivos. Continuando con la idea de la autora, el término motivación es utilizado para hacer referencia a la energía que posee o se ejerce sobre la persona para iniciar y dirigir las conductas que determinan el desarrollo de su vida y por las cuales alcanza objetivos que aluden a la supervivencia biológica y social.

Como se mencionó la motivación implica un proceso, Deckers (2001) fue uno de los autores que menciona y describe tres instancias de este proceso. Aun así, según Palmero (2005) el proceso de motivación implica el paso a paso, desde el estímulo interno o externo que activa la conducta hasta la satisfacción, o no, de la necesidad. El esquema de Deckers (2001) describe como primera instancia la elección del objetivo, la cual implica una decisión de qué motivo se quiere satisfacer, el estímulo que activa ese motivo y la energía para concretar esta conducta. La segunda etapa consta del dinamismo conductual que implica

todas las conductas instrumentales que el individuo realiza para satisfacer su motivo.

Estas conductas instrumentales presentan características como la frecuencia, la intensidad y la duración que se relacionan con el nivel de motivación que posee el individuo. Por un lado, la frecuencia entiende a la cantidad de veces que la persona realiza una conducta para su objetivo. La intensidad implica la energía o fuerza con la que la conducta es ejecutada. Por último la duración hace referencia al tiempo que el individuo distribuye a las conductas seleccionadas para satisfacer tal motivo. La última etapa descrita por el autor del proceso motivacional, es la de finalización y el control sobre la acción realizada. Esta etapa final implica por parte del individuo un análisis en donde determina que es lo que ha obtenido mediante las conductas que realizó, es decir, analiza si ha conseguido satisfacer su motivo.

A partir del modelo de Deckers, Palmero (2005) también propone un modelo del proceso de motivación pero que incluye algunas instancias en las etapas de la elección de la meta y la ejecución de conductas. A continuación, a modo de resumen, se menciona el proceso motivacional por la autora.

Como primer paso, el individuo se encuentra o topa con un estímulo, interno o externo, el cual es la causa que desencadena todo el proceso motivacional posterior. Cuando el estímulo es externo representa un objetivo o meta para el individuo a cumplir, mientras que cuando es interno representa un carencia propia del organismo. Junto a este estímulo el individuo debe realizar una percepción de este, es decir, es necesario para que se active el proceso motivacional que el individuo realice una valoración o evaluación acerca de lo que está captando. La autora refiere dos modos de percepción, consciente y no consciente. De igual manera a esta percepción requiere de la evaluación y valoración que provocarán en el individuo una toma de decisiones respecto a que tiene que hacer. En cuanto a la evaluación el individuo realiza un análisis de las características del objetivo, su dificultad para conseguirlo, recursos o habilidades que posee y el esfuerzo que deberá invertir para su posible logro. La valoración por otro lado, implica el grado de satisfacción del logro de cada uno de los objetivos incluyendo los aspectos cognitivos y afectivos. Se tiene en cuenta además las consecuencias negativas por si ese objetivo no se cumple.

Como cuarto paso del proceso motivacional se encuentra la decisión y elección de la meta donde la valoración del objetivo y la expectativa de conseguirlo serán determinantes

para poder finalmente elegir qué meta seguir. Seguido a esto el individuo pasará al paso denominado conducta motivada donde analiza las conductas, sus recursos y habilidades que le permitirán estar cerca de su meta seleccionada. Según la autora, esta conducta es un instrumento que lo aproxima a su objetivo, puede llamarse también fase de aproximación o búsqueda. Dentro de este paso es importante destacar la característica de activación y dirección. En cuanto a la primera, si bien ya desde de la detección del estímulo o necesidad se considera que hay una activación por parte del organismo, ocurren varios tipos a lo largo del proceso. Hay activaciones que tienen que ver con recuperar la homeostasis en el organismo, mientras que, frente a un objetivo hay una activación general en un principio que luego se torna más especializada. La otra característica, la dirección, puede ser comprendida de dos formas, relacionada con la elección del objetivo y relacionada con la elección de las conductas instrumentales.

Por último el individuo entra en el control del resultado. Aquí el individuo evalúa si se va aproximando o no, a la meta. En el caso que haya conseguido su objetivo inicia la fase consumatoria donde hace una reflexión de que fue lo alcanzado, y qué conductas instrumentales le fueron de ayuda para ello. Puede ocurrir que el estado en el que se encuentre el individuo en relación a su objetivo no sea el esperado para el mismo, por lo que deberá analizar detenidamente la situación para generar un cambio ya sea en las conductas o en la meta seleccionada.

Finalmente, entender a la motivación como proceso implica reconocer la interacción entre el individuo y su medio ambiente, en donde se iniciará un proceso que finalizará mediante una conducta motivada dirigida a el alcance o satisfacción de una meta (Palmero, 2005).

Abraham Maslow (1943), fue un reconocido psicólogo estadounidense el cual postuló una teoría acerca de la jerarquización de las necesidades humanas que explican la motivación de la conducta. En esta jerarquía piramidal se posicionan, por debajo las necesidades primarias como la alimentación y la supervivencia, y por encima, las necesidades secundarias más evolucionadas las cuales llevan a la autorrealización. Según Maslow, el hombre posee una tendencia a perseguir un crecimiento y desarrollo personal. Para que este vaya escalando y satisfaciendo las necesidades, funciona en él un proceso constante de motivación que lo mantiene activo y dirige su conducta hacia determinadas metas.

Bajo la misma línea de la teoría de Maslow, Clayton Alderfer (1969) propone su teoría denominada la existencia, la relación y el crecimiento. Mientras que Maslow presenta cierta rigidez en respetar el orden de las necesidades, Alderfer postula que el crecimiento no necesariamente tiene que ser piramidal, sino que el sujeto podía ir trabajando varios campos a la vez. Los autores concordaban que la motivación respondía a las necesidades del individuo, pero Alderfer, sostenía que el foco era dinámico, iba posicionándose en relación a lo que el individuo deseaba.

Otro reconocido psicólogo estadounidense en trabajar la motivación humana fue McClelland quien en 1961 postuló su teoría motivacional conocida públicamente como Teoría de las necesidades adquiridas. El autor postula que los individuos poseen tres necesidades, adquiridas por medio del aprendizaje, de tipo inconscientes que actúan de forma simultánea (Padovan, 2020). Las necesidades son, necesidad de logro, que refiere necesidad a la necesidad del individuo por sobresalir, necesidad de poder se entiende por el deseo de controlar a los demás y el entorno, y por último la necesidad de afiliación, es decir, desarrollar y mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Siguiendo McClelland (1989), la motivación puede ser medida por medio de las diferencias individuales, tomando como referencia la intensidad del motivo que se desea realizar.

A modo de conclusión, como mencionan Serafini y Cuenya (2020) la motivación, en sentido general, implica los procesos de energía por lo que conducta tiene fuerza, intensidad y persistencia y, dirección por lo que se dirige hacia un objetivo o meta. A su vez, afirman que la motivación debe ser entendida como un proceso dinámico y abierto en donde intervienen múltiples variables que engloban al individuo que posee el fin de iniciar una conducta para concretar una meta.

Motivación Académica

La motivación académica refiere a la actitud que tiene el sujeto hacia la escuela y las actividades que se desarrollan en y a partir de ella. Según Valenzuela et al. (2015) cuando se habla de motivación académica se refiere a aquella motivación que impulsa al estudiante a realizar todas aquellas tareas propuestas por la institución educativa en la que está inmerso. Podemos inferir a partir de estas primeras aproximaciones, que la motivación académica es la base y la explicación de varias conductas de los alumnos en relación a la institución

educativa.

A su vez, la motivación se relaciona con otras importantes variables que atraviesan al estudiante como el aprendizaje y el rendimiento académico. Varios autores se han cuestionado, a lo largo del tiempo, qué tan importante es la motivación en el individuo dentro de la institución educativa para que se logre un correcto proceso de aprendizaje. La respuesta, efectivamente, es que la motivación influye, de manera positiva o negativa en el aprendizaje. La falta de motivación es una de las causas que puede explicar el porqué del fracaso escolar. Polanco Hernandez (2005), cita a Santos (1990) que define a la motivación como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas.

Una de las teorías más resonantes que aborda la motivación es la teoría de la autodeterminación (TAD) propuesta por Decy y Ryan (2000) bajo la influencia conductista y humanista. Los autores la conciben como una teoría de la motivación cuyo objetivo es comprender los comportamientos del sujeto en todos los ámbitos que se desenvuelve siendo posible su utilización en otras culturas (Stover et al. 2017). La motivación es la guía de la conducta, en su dirección, energía y sostenimiento. En un primer momento, realizan una conceptualización que puntualiza diversas formas de motivación. Por su parte, la motivación intrínseca, comprendida como las acciones que se llevan a cabo por el placer que produce el proceso de la misma. Contrario a la motivación extrínseca, la cual comprende acciones que se realizan para alcanzar un objetivo o las recompensas que derivan de ella. Por último, la Amotivación que corresponde a conductas que no tienen o siguen un propósito.

Siguiendo la conceptualización de los autores Decy y Ryan (2000), desarrollan cuatro subtipos que se encuentran dentro de la Motivación Extrínseca y que se posicionan en orden de mayor a menor autodeterminación. La Regulación Externa comprende los comportamientos que se ejecutan por el simple hecho de evitar castigos u obtener recompensas, depende exclusivamente de un estímulo externo. La Regulación Introyectada entiende a la acción que es ejecutada sin ser aceptada como propia por el sujeto. Es decir, hay una internalización de la regulación externa pero que el sujeto no la acepta como propia, por ejemplo, un alumno asiste a una capacitación que dicta la universidad porque todos los alumnos lo hacen y es lo que se espera de él.

Otro subtipo de motivación es la Regulación Identificada, en la cual hay una mayor interiorización del motivo por el cual la persona acciona pero aún sigue derivando de motivos externos. Por último, la regulación integrada es entendida como la conducta extrínseca más auto determinada, debido a que el sujeto realiza una integración entre la regulación externa y su propio yo. Este tipo de motivación suele surgir en la adultez donde hay una congruencia, entre las necesidades y los valores personales, con los resultados de las conductas socialmente esperadas.

La motivación académica al igual que el estrés, puede originarse por factores intrínsecos y extrínsecos. Si bien a la motivación le subyacen motivos personales e internos, no se debe dejar de lado que el contexto trae consigo variables externas que también despiertan la acción de la conducta. Que el alumno posea una motivación intrínseca refiere a que esta se debe por el proceso de estar realizando la experiencia sin importar el objetivo o la meta a que llega, por ejemplo un alumno estudia inglés y disfruta estar en las clases y aprender palabras nuevas todos los días. A diferencia del extrínseco donde la acción está únicamente dirigida a la meta o recompensa. En este caso, el alumno estudia inglés para poder obtener el título. Valle Arias et al. (2006) expresan que hablar de motivación es hablar de un proceso interno del alumno que define si le interesa, si debe implicarse o no con una tarea de aprendizaje.

Método

Definición Operacional

Estrés académico

La variable es medida por medio del inventario SISCO de Estrés académico (Barraza-Macias, 2007), el cual la divide en tres dimensiones: Estresores, que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores. Reacciones, la cual se subdivide en Reacciones físicas, Reacciones psicológicas y Reacciones comportamentales y, por último la dimensión de estrategias de afrontamiento para identificar la frecuencia de su uso. Este instrumento posee un tipo de respuesta likert: Nunca (1), Rara Vez (2), Algunas Veces (3), Casi Siempre (4) y Siempre (5).

Motivación académica

La variable de motivación académica es operacionalizada a través del inventario L'Echelle de Motivation en Éducation (EME) publicado y elaborado por Vallerand et al.

(1989). La misma, mide la Motivación Académica a través de una escala Likert de siete puntos, donde uno (1) equivale a: No corresponde en absoluto, y siete (7) equivale a: Se corresponde totalmente.

Subdivide la variable en tres dimensiones: Primero, Motivación Intrínseca donde se comprenden ítems para las experiencias estimulantes (4, 11, 18 y 25), motivación al logro (6, 13, 20 y 27) y al conocimiento (2, 9, 16 y 23). La segunda dimensión, Motivación Extrínseca, la cual incluye Regulación externa (ítems 1, 8, 15 y 22), Regulación introyectada (ítems 3, 10, 17 y 24) y Regulación identificada (ítems 7, 14, 21 y 28). Por último, Amotivación (ítems 5, 12, 19 y 26).

Diseño

El presente Trabajo Final Integrador lleva a cabo una investigación cuantitativa no experimental la cual, Sampieri et al., (2014) definen como un tipo de estudio en el cual no realiza ninguna manipulación de las variables, de lo contrario, solo se observan en su estado natural para su posterior análisis. El mismo posee un diseño transversal descriptivo correlacional lo que implica que se realiza la recolección de datos en un momento único y tiene como objetivo, por un lado, indagar una o más variables en una determinada población o situación para posteriormente describir y definir al fenómeno, y por el otro, medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (Sampieri et al., 2014).

Participantes

La población delimitada en este trabajo de investigación es de tipo no probabilística intencional. Se encuentra conformada por 59 estudiantes del último año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores sede CABA y San Miguel. Del total de estudiantes 30 se encuentran trabajando y estudiando y, los restantes 29 únicamente estudiando.

En cuanto a los criterios de exclusión, no se posee ningún tipo de discriminación respecto al rango etario o sexo del individuo, si es determinante que se debe encontrar en las últimas instancias de la carrera, ya sea cursando materias, realizando las Prácticas Profesionales o El Trabajo Final Integrador, y formar parte de uno de los dos grupos caracterizados inicialmente: estudio y trabajo, o únicamente, estudio.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron adaptados para su

autoadministración de modo on line de tipo Google Forms. Se empleó de esta manera un cuestionario el cual incluye preguntas sociodemográficas tales como sexo, sede en la escuela, en que instancia de la carrera se encuentra, si se encuentra actualmente trabajando y si su trabajo se encuentra relacionado con su carrera universitaria o no. Se seleccionó para la medición de las variables el inventario SISCO (Barraza-Macias, 2007) para la medición de Estrés Académico y, el inventario EMA elaborada por Deci y Ryan (1985), contextualizada por Vallerand y Bissonnette (1992) y adaptada al español por Suárez (2008) para la medición de la Motivación Académica.

En detalle, el inventario SISCO (Barraza-Macias, 2007) presenta 31 ítems con un escalamiento de tipo likert de valor numérico y categorial. El primer ítem es un filtro para determinar si la persona encuestada es candidata para responder el cuestionario. El segundo ítem con el valor numérico de 1 a 5, donde 1 es poco y 5 es mucho, pretende medir la intensidad del estrés académico. Los restantes ítems poseen el valor categorial de: nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre, para identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son consideradas como estresoras, la frecuencia con que se presentan las reacciones síntomas ante el estímulo estresor y la frecuencia en que son utilizadas las estrategias de afrontamiento.

El inventario posee una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90 (Barraza Macías, 2007).

Por otro lado, la escala de motivación académica EMA está conformada por 28 ítems con un escalamiento de tipo Likert de 7 puntos desde (1) No se corresponde en absoluto hasta (7) Se corresponde totalmente, con una puntuación intermedia (4). Incluye siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes), tres tipos de ME (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación.

En cuanto a la validez y confiabilidad del inventario EMA, las subescalas fueron analizadas mediante la prueba alfa de Cronbach, obteniendo un valor de .73, el cual se considera satisfactorio.

Procedimiento

Se contactó a la población muestra vía Whatsapp a través de los grupos facultativos

ya previamente existentes y creados por los propios estudiantes de la universidad de Flores sede CABA y San Miguel. Se adjunta el formulario de Google Forms el cual posee en detalle el consentimiento informado (Losada, 2014) que describe el objetivo de la investigación, el tiempo aproximado de participación (20 minutos), y la aclaración de que la participación es de carácter voluntario con la posibilidad de abandonarlo en cualquier instancia que desee y que se mantendrá la confidencialidad de los datos brindados por los participantes. En una segunda instancia, luego de obtener el consentimiento del participante, se accede automáticamente a las preguntas de tipo sociodemográficas para finalmente completar las escalas SISCO y EMA. Recolectada la totalidad de los cuestionarios se procedió al procesamiento de los datos para arribar a los resultados. El análisis estadístico de los datos recabados se efectuó empleando el programa IBM SPSS Statistics 25.

Resultados

A razón de los objetivos del presente Trabajo de Investigación se detallan brevemente los resultados encontrados.

La investigación contó con una muestra total de 59 estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología de los cuales un 23,7 % (14) corresponden al sexo masculino y un 76,3% (45) al sexo femenino. (Tabla 1)

Tabla 1. Distribución de la muestra según el sexo de los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Masculino	14	23,7	23,7	23,7
Femenino	45	76,3	76,3	100
Total	59	100,0		

En cuanto a las sedes de la Universidad de Flores, CABA y San Miguel, la Tabla 2 ilustra que del total de la muestra un 76,3% (45) asiste a la Sede CABA, mientras que el 23,7% (14) asiste a la Sede de San Miguel.

De acuerdo a la instancia en que se encuentran los estudiantes la tabla 3 muestra que el 57,6% (34) se encuentran realizando materias de 4to año de la carrera de Psicología. El

28,8% (17) se encuentra en las prácticas profesionales supervisadas (PPS). El 5,1% (3) se encuentra realizando el Proyecto de TIF y, por último el 8,5% (5) está realizando el Trabajo Final Integrado (TIF).

Tabla 2. Distribución de la muestra según la Sede de la Universidad de Flores.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje Acumulado
Sede CABA	45	76,3	76,3	76,3
Sede San Miguel	14	23,7	23,7	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabla 3. Distribución de la muestra según la instancia en la que se encuentran en la carrera.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Materias 4to año	34	57,6	57,6	57,6
Prácticas Profesionales supervisadas	17	28,8	28,8	86,4
Proyecto TIF	3	5,1	5,1	91,5
TIF	5	8,5	8,5	100,0
Total	59	100,0	100,0	

En la tabla 4 se observa que el 49,2% (29) de los estudiantes se encuentra actualmente trabajando, mientras que el 50,8% (30) se dedica exclusivamente al estudio. El 51,7% (15) se encuentra trabajando en un rubro que se relaciona con la carrera que estudia, mientras que el 48,3 (14) respondió que no se encuentra en un trabajo relacionado a la carrera de Psicología (Tabla 5).

Tabla 4. Distribución de la muestra según si trabaja o no trabaja actualmente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	----------------------	-------------------------

Trabaja actualmente	29	49,2	49,2	49,2
No trabaja	30	50,8	50,8	100,0
Total	59	100,0	100,0	

Tabla 5. Distribución de la muestra según la relación de su trabajo con la carrera de Psicología.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Se encuentra relacionado	15	51,7	51,7	51,7
No se encuentra relacionado	14	48,3	48,3	100,0
Total	29	100,0	100,0	

En la tabla 6 se puede observar el análisis descriptivo de las variables estudiadas.

Tabla 6. Análisis de las medias de las variables estudiadas

	N	Media	Desviación Estándar
Estrés Académico	56	83,1	13,6
Reacciones fisiológicas	56	16,7	4,52
Reacciones psicológicas	59	14,5	4,07
Reacciones comportamentales	59	9,81	3,04
Motivación Total	59	113,6	26,1
Motivación Extrínseca	59	59,8	13,1

Motivación	59	50,2	16,8
Intrínseca			
Amotivación	59	6,57	3,829

Como se observa en la figura 1 y en la figura 2, se realizó en primera instancia, un análisis descriptivo de las variables de estudio, Estrés Académico y Motivación Académica.

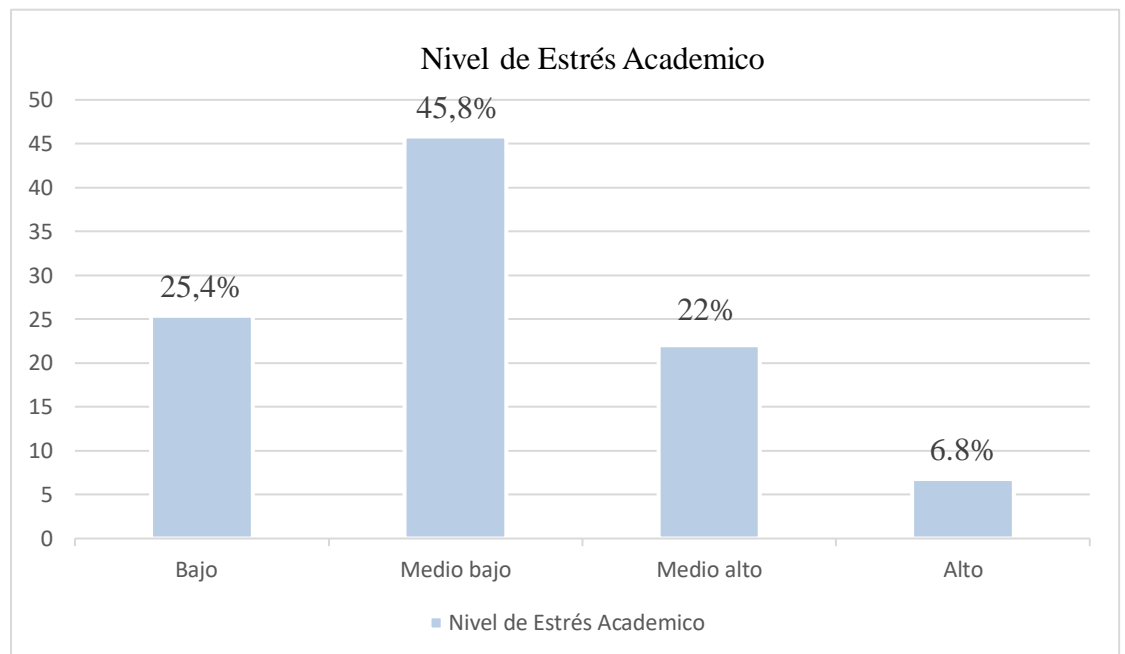


Figura 1. Análisis descriptivo del nivel de Estrés Académico.

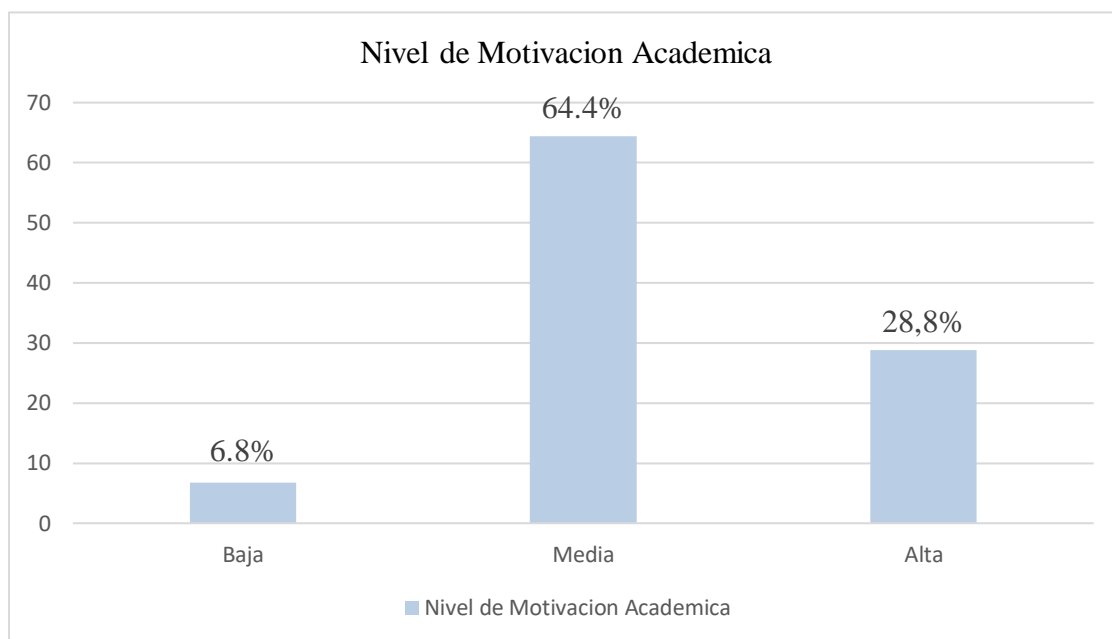


Figura 2. Análisis descriptivo del nivel de Motivación Académica.

Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los estudiantes avanzados de la Lic. En Psicología de la Universidad de Flores presentan un nivel de Estrés Académico moderado (45,8%), seguido por un nivel bajo (25,4%). Por otro lado, en cuanto al nivel de Motivación Académica, la mayoría de los estudiantes avanzados presentan un nivel moderado (64,4%), seguido por un nivel alto (28,8%) y bajo (6,8%).

Con el fin de responder al objetivo general de la Investigación, mediante la prueba T de student de muestras independientes, se realizó la comparación entre los dos grupos de estudiantes, los que trabajan y los que no trabajan, y los niveles de Estrés y Motivación Académica para determinar si existen una diferencia significativa entre ellos. Finalmente, los resultados hallados que se muestran en la tabla 7 determinan que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de Estrés y Motivación Académica según si trabajan o no trabajan. Exceptuando una diferenciación significativa únicamente en el nivel de Motivación intrínseca y Reacciones comportamentales en el cual las personas que trabajan y estudian presentan un valor más alto.

Tabla 7. *Diferencias entre los estudiantes que trabajan y los que solo estudian en las variables estudiadas.*

Variables	Ambas		Solo Estudio		gl	t	p
	n=29		n=30				
	M	DE	M	DE			
Estrés Académico	85,17	15	81,26	12,15	57	1,1	,276
Motivación Académica	115,75	31,84	111,6	19,59	57	,61	,543
Motivación Extrínseca	53,75	15,61	59,8	9,51	57	-1,8	,077
Motivación intrínseca	54,72	18,83	45,93	13,69	57	2,05	,044*
Amotivación	7,31	4,88	5,86	2,28	57	1,46	,149
Reacciones Fisiológicas	16,96	4,72	16,6	4,3	57	,308	,759
Reacciones Psicológicas	14,65	4,66	14,43	3,48	57	,207	,836
Reacciones comportamentales	10,65	3,15	9	2,74	57	2,15	0,36*

Por otro lado, como se observa en la tabla 8, los resultados hallados para el objetivo específico de la relación entre los niveles de Estrés y Motivación académica de los/as estudiantes universitarios avanzados de la Universidad de Flores determinan que existe una relación positiva muy significativa entre Estrés Académico con Motivación Académica total y Motivación Intrínseca. Al igual que una relación positiva muy significativa entre Motivación Intrínseca y Extrínseca y una relación positiva muy significativa entre las diferentes reacciones del Estrés Académico

Tabla 8. *Correlaciones de las variables de investigación.*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Estrés Académico	1	,327*	,116		,216	,706**	,792**	,745**
				,368**				
2.Motivación total		1	,824**	,906**	,026	,121	,176	,245
3.Motivación extrínseca			1	,539**	-	,1	,024	-0,44
					,578			
4.Motivación intrínseca				1	-	,083	,215	,332*
					,056			
5.Amotivación					1	,119	,176	,363**
6. Reacciones físicas						1	,645**	,497**
7.Reacciones psicológicas							1	,757**
8.Reacciones comportamentales.								1

Se realizó un análisis de las medias para determinar cuáles son las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales de mayor prevalencia en los estudiantes avanzados de la carrera de Psicología de la Universidad de Flores. (Figura 3, Figura 4 y Figura 5)

En cuanto a las reacciones físicas, la que toma mayor prevalencia en la muestra seleccionada es la reacción de rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. Para la variable de reacciones psicológicas fue ansiedad, angustia o desesperación, y por último la reacción comportamental de mayor prevalencia corresponde a la de desgano para realizar las labores escolares.

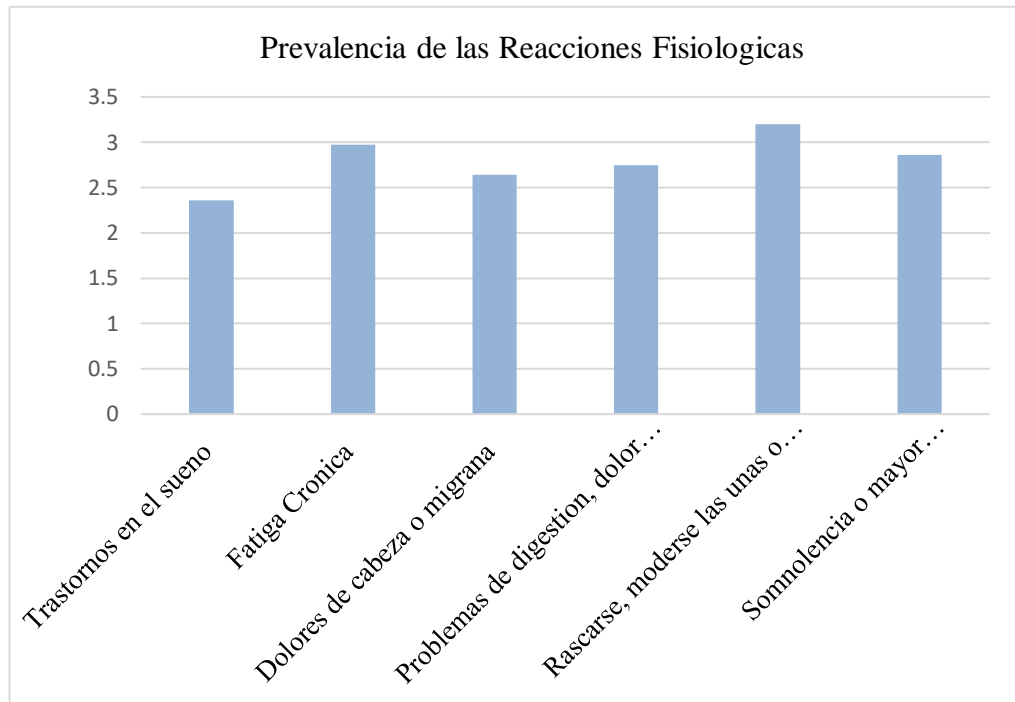


Figura 3. Análisis de media de las reacciones fisiológicas.

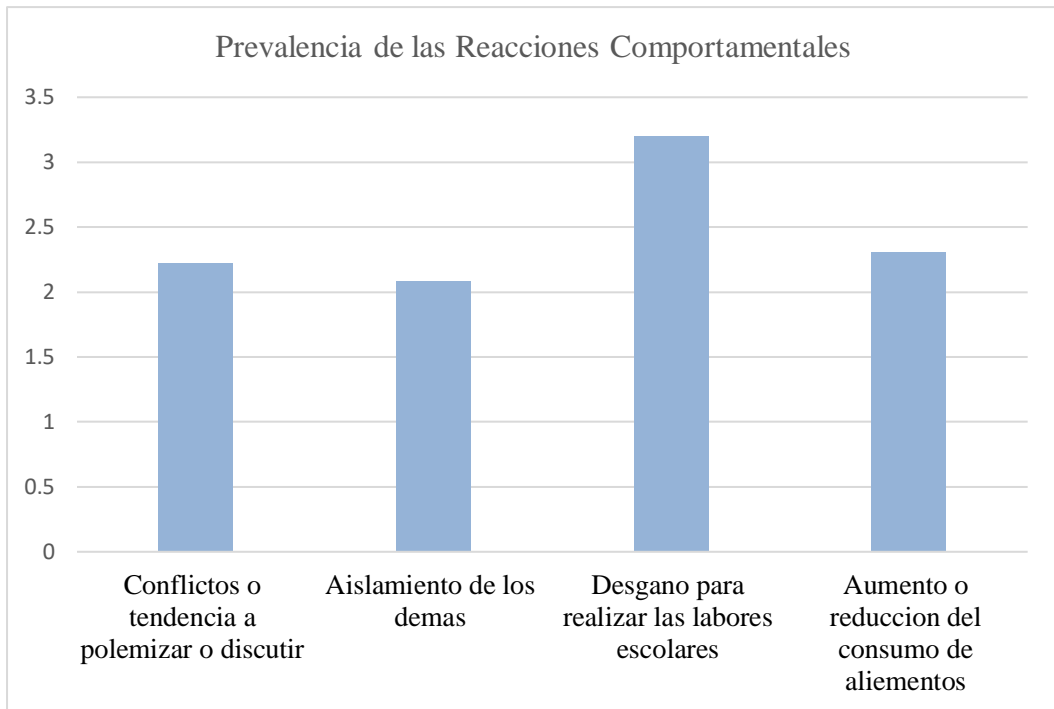


Figura 4. *Análisis de media de las reacciones comportamentales*

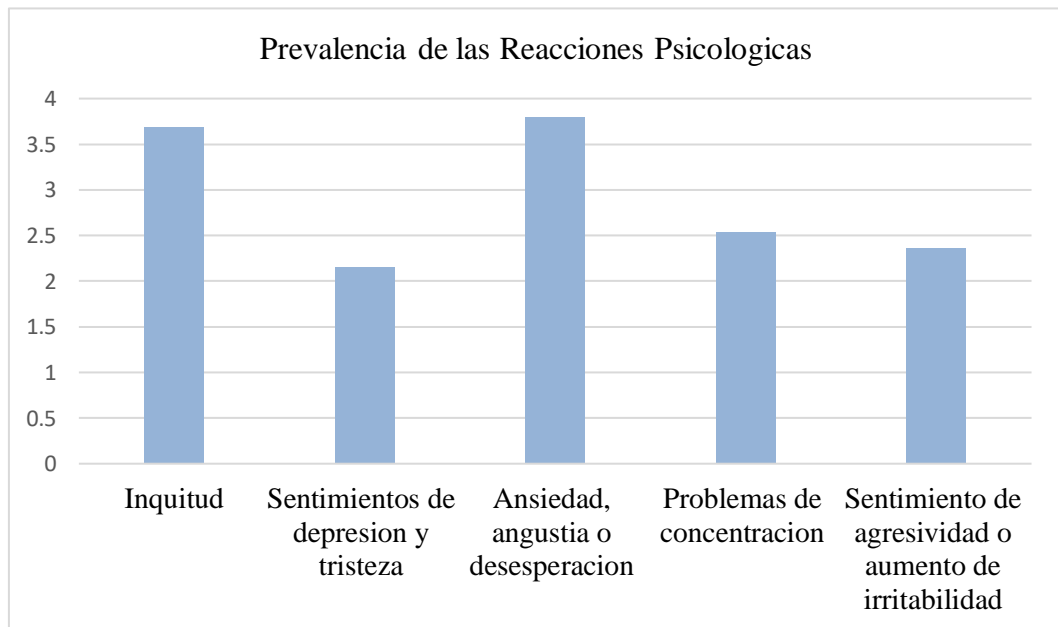


Figura 5. *Análisis de media de las reacciones psicológicas.*

Discusión

En cuanto a los resultados hallados, en principio, es determinante mencionar que los estudiantes de la Universidad de Flores mantienen un nivel de estrés académico mayoritariamente moderado. Estos datos coinciden con los encontrados por Restrepo et al. (2020) los cuales al analizar el Estrés Académico en estudiantes universitarios los resultados obtenidos concluyeron que los niveles se mantienen en valores que están entre el nivel medio y bajo. Ninguno de los ítems tuvo su mayor porcentaje en la categoría alta. Asimismo se encontró en los estudiantes de la Universidad de Flores ya que solo un 6,8% representan el nivel alto de Estrés Académico. Por otro lado, los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Silva-Ramos et al. (2020), demuestran que la mayoría de los estudiantes (86.3%) presentan un nivel moderado de Estrés Académico coincidiendo nuevamente con los resultados de la presente investigación. A excepción de que el nivel alto de Estrés toma la segunda posición con un porcentaje de 11.4% a diferencia de los estudiantes de la Universidad de Flores quienes solo el 6,8% lo presentan en niveles altos.

En el estudio de Licht-Ardila et al. (2021) los resultados hallados en el nivel de Estrés Académico bajo la comparación de los estudiantes que trabajan y los que no trabajan determinaron que no existen diferencias significativas coincidiendo así con los resultados de la muestra de los estudiantes de la Universidad de Flores. En cuestiones de la comparación de los grupos, respondiendo al objetivo general del estudio, las diferencias significativas se encontraron única y específicamente en el nivel de motivación intrínseca y las reacciones comportamentales que se encuentran en la dimensión de Estrés Académico. No se hallaron diferencias significativas en los niveles Estrés y Motivación Académica por lo que se refuta la hipótesis planteada formulándose nuevamente que los/as estudiantes que trabajan y que no trabajan no poseen niveles de Estrés y Motivación Académica significativamente diferentes.

Como se mencionó con anterioridad el nivel alto de Estrés Académico no se encuentra mayoritariamente presente en los estudiantes de la muestra seleccionada. Aun así estos resultados difieren con los hallados en el estudio de Tus (2020) ya que estos arrojaron niveles que se encuentran entre medias y altas. De igual manera al realizar el análisis de la media entre estos dos niveles finalmente se determinó que se posee un nivel promedio de

Estrés Académico. Es importante aclarar en este caso que el instrumento seleccionado por el autor para la medición de la variable fue el de la Escala de Estrés Percibido (PSS) construida por Cohen (1994), mientras que el presente estudio utilizó la escala SISCO.

Enfocándonos en la dimensión de las reacciones del Estrés Académico, los estudiantes de la Universidad de Flores presentaron mayor prevalencia para reacción psicológica ansiedad, angustia o desesperación coincidiendo con los resultados del estudio de Silva-Ramos et al. (2020) y difiriendo con los del estudio de Restrepo et al. (2020) quien obtuvo en porcentaje más alto Somnolencia o mayor necesidad de dormir. Por otro lado, la reacción física de mayor prevalencia en el presente estudio fue rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. la cual tampoco coincide con los estudios de los mencionados autores. Por último en las reacciones comportamentales, el nivel más alto lo toma la reacción de desgano para realizar las labores escolares seguido de aumento o reducción de consumo de alimentos. Estas reacciones también toman los valores más altos en las investigaciones de Restrepo et al. (2020) y Silva-Ramos et al. (2020).

Los niveles de estrés y sus demás dimensiones aportadas por la escala SISCO se asemejan con los resultados de la presente investigación. Es de relevancia a la hora de hacer una comparación y contextualización de los resultados obtenidos de las investigaciones seleccionadas, que las muestras si bien son estudiantes universitarios, varían en aspectos como universidad y el país/ciudad donde se encuentran ubicadas y las carreras que los/as estudiantes se encuentran estudiando. Aun así con estas diferencias los resultados se asemejan.

En conclusión, las hipótesis planteadas en relación a esta primera variable de estudio, Estrés Académico, se corrobora que los/as estudiantes poseen un nivel moderado de Estrés Académico, al igual que las reacciones comportamentales y psicológicas de mayor prevalencia. Refutando la reacción física para la cual su reformulación concluye en que la reacción física se mayor prevalencia en los estudiantes de la universidad de flores es rascarse, morderse la uñas o frotarse.

Observando ahora la variable de Motivación Académica de los estudiantes de la Universidad de Flores, se concluye que a partir de los resultados que, un 64,4% mantienen un nivel moderado de Motivación Académica. Se refuta a partir de esto la hipótesis los/as

estudiantes de la Universidad de Flores poseen un nivel de Motivación Académica alto. Se reformula de este modo la hipótesis de que los/as estudiantes de la Universidad de Flores poseen un nivel de Motivación Académica moderado.

En cuanto a Trabajos de Investigación relacionados con esta variable de estudio, Mego -Ruiz (2018), Tus (2020) y Medina (2020) sus resultados pueden concluir en que los niveles de Motivación en sus muestras seleccionadas oscilan entre los niveles moderados y altos.

Por último, pero no menos importante, en cuanto a la hipótesis que establece una relación significativa entre los niveles de Estrés y Motivación académica de los/as estudiantes la misma se corrobora pero de igual manera los resultados detallan que Motivación Intrínseca y Extrínseca y una relación positiva muy significativa entre las diferentes reacciones del Estrés Académico.

Limitaciones de la investigación

La presente investigación cuenta con las siguientes limitaciones:

La muestra seleccionada es insuficiente, es decir, no se considera que el número seleccionado de 59 estudiantes es representativo para poder generalizarlo a todos los estudiantes de la carrera de Lic. En Psicología de la Universidad Flores.

Las edades de los participantes presentan una gran variabilidad, por lo que esto también puede influir en los resultados obtenidos.

Al igual que la utilización del instrumento auto administrado de Google forms el cual pudo provocar un sesgo a la hora de responder como también la imposibilidad de poder precisar correctamente la respuesta encontrándose limitada la veracidad de las mismas.

Por último la investigación presenta una limitación en relación a las variables externas que no han podido ser controladas, como el tipo de trabajo en el que se encuentran, las horas laborales que cumplen, cuantas y cuales materias se encuentran realizando, y bajo qué exigencia el profesor lleva a cabo su cátedra, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Adams, J. (2000). *Estrés. Un Amigo de por Vida*. Editorial Kier.
- Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(2), 142–175.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J., & Moran, H. (2008). La escala CEAP 48: Instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumno de enseñanza secundaria y universitaria de Galia. *Revista amazónica*.1(2), 265-298.
- Barraza Macias, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15–20.
- Barraza Macias, A.(2007). El Inventario SISCO del estrés académico. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 90-93.
- Barraza, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.
- Barraza, A. (2004). El estres academico en los alumnos de postgrado. *RevistaPsicologiacientifica.com*, 6(2). <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 8(19). <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual>
- Barraza, A. (2007). El estrés de examen. *Revista PsicologiaCientifica.com*, 9(32). <https://psicologiacientifica.com/estres-de-examen>
- Barraza, A. (2007). Estrés académico: Un estado de la cuestión.

Revista Psicología Científica.com, 9(2).

Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico.

Revista Psicología Científica.com, 9(16), <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos . *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2 (26), 270-289.

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2 (26), 270-289.

Barraza, A. y Acosta, M. (2007). El estrés de examen en educación media superior. Caso Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango . *Innovación Educativa*, 37 (7), 17-37.

Barraza, A. y Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: un estudio comparativo . *INED*, 7, 48-65.

Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñan, C. G. y Pinzón Arteaga, I. A., (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>

Barreto Osma, D. A., Celis Estupiñan, C. G. y Pinzón Arteaga, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>

Barrio, J.A.; García, M.R.; Ruiz, I.; Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1),37-48.

- Beduwé, C. & Giret, J. F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? [¿El trabajo durante el estudio tiene valor profesional?]. *Economie et statistique*, (378-379), 55-83. <https://doi.org/10.3406/estat.2004.7225>
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). *Caracterización psicométrica del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia*. [Trabajo de grado para optar al título de psicóloga, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Bertola, D. (2010). Hans Selye y sus ratas estresadas. *Medicina universitaria*, 12(47), 142-143.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği.[Escala de motivación académica: Desarrollo, validez, confiabilidad]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Cajusol Baldeon, E. M., Rivas Díaz, L. H. (2021) Relación entre Motivación Académica y Rendimiento Académico en los estudiantes de Enfermería de la UNMSM. *Revista Científica TecnoHumanismo*. 1(11), 1-20.
- Caldera-Montes, J., Pulido-Castro, B. & Martínez-Gonzales, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Cannon, W.B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. [Estrés y tensiones de la homeostasis.] *American Journal of Medical Science*, 189, 1.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. Alteridad. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Casanova, M. (2018). Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UNMSM. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis- UNMSM.

- Cuevas-Torres, M y García-Ramos, T.. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo: Three Psychological Perspectives of Job Stress. *Trabajo y sociedad*, (19).
- De Camargo, B. (2010). Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma. *Revista Médico Científica*, 17(2), 78-86.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological, and Environmental*. [Motivación. Biológica, Psicológica y Ambiental] Boston: Allyn and Bacon.
- Del Barrio, V. G. (2003). Estrés y salud. En Q. J. Ortigosa, S. M. Quiles y C. F. Méndez (eds.), *Manual de psicología de la salud con niños, adolescentes y familia* (pp. 47-69). Madrid, España: Pirámide.
- Deleo, C. (2017). Trayectorias laborales de jóvenes urbanos argentinos: un análisis de los cambios y continuidades en los sentidos laborales. *Nueva antropología*, 30(87), 47-65.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- García Gual, C., Nava, M.D.L., Lopez Ferez, J.A., [Cabellos Álvarez, B.](#) (1983). *Tratados Hipocraticos*. Gredos.
- García-Rivera, B., Maldonado-Radillo, S., & Ramírez, M. (2014); Estados afectivos emocionales (depresión, ansiedad y estrés) en personal de enfermería del sector salud pública de México. *Summa Psicológica*, 11(1), 65-73. doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2014.11.128>
- Grinker, R. R., y Spiegel, J.P. (1945). *Men Under Stress*. New York: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1992). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and

- Motivational Orientation within the Classroom: Processes and Patterns of Change. En A. K. Boggiano, y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 77-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, A. P. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades "Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.1037/14359-000>
- Jiménez Herrera, L. G. (2010). Estrés en estudiantes de farmacia de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29. doi: 10.15517/AIE. V10I2.10114
- Lagos Berríos, R. (2022). El estrés como posibilidad originaria de la existencia. Una interpretación del fenómeno del estrés desde el pensamiento de Heidegger. *Revista de Filosofía Tópicos (México)*, (64), 279-306.
<https://doi.org/10.21555/top.v640.1999>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca
- Licht- Ardila, V., Soto-Gualdron, S., & Angulo-Rincón, R. (2021). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no. *Revista espacios*, 42 (07). DOI: 10.48082/espacios-a21v42n07p06
- Losada, A. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B. y Ceberio, M. (Eds.), *En busca de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología Sistémica, Cognitiva y Neurocientífica* (pp.159-167). Universidad de

Flores.

Manassero, M.A., Vasquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista electrónica de Motivacion y Emocion*. 3(2-5).

Manzanelli, P., Calvo, D., y Basualdo, E. (2020). Un balance preliminar de la crisis económica en la Argentina en el marco del Coronavirus. *Documento de trabajo*, 17.

Maslow, A. (1943). Una teoría de la motivación humana. *Revisión psicológica*, 50 (4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea.

Medina Ruíz, M.Y., (2020). *Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.

Mego-Ruíz, V., Juscamaita-Vega, C., Zuñiga-Dávila, J. de la C., Mayorga-Elías, P., Failoc-Rojas, V. E., y León-Jiménez, F. (2018). Nivel de Motivación Académica en estudiantes de Ciencias de la Salud en una Universidad privada de Lambayeque-2013. *Revista Experiencia En Medicina Del Hospital Regional Lambayeque*, 4(1), 10–14.

Moreta, R., Durán, T. D., & Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155-166. doi:10.23923/rpye2018.01.166

Moscoso, M. S. (1998). *Estres, Salud y Emociones: Estudio de la ansiedad, colera y*

hostilidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 2(2), 47-68.

Naranjo Pereira, M. L., (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

Naranjo Pereira, M. L., (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

Padovan, I. (2020). *Teorías de motivación: Aplicación práctica*. [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional de Cuyo. Biblioteca digital/UNCUYO. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15664>.

Palmero, F (2005). Motivación: Conducta y Proceso. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21), 1-26.

Polo, A., Hernández López, J.M., Pozo Muñoz, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.

Pozos-Radillo, B., Preciado Serrano, M. d. L., Plascencia Campos, A. R., Acosta Fernández, M., Aguilera, M. d. I. A. (2015). Estrés Académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos. *Estrés y ansiedad*, 21(1), 35-42.

Restrepo, J., Sánchez, O., & Castaneda Quirama, T. (2020, mayo 15). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(20), 23-47.
<https://doi.org/10.25057/21452776.1331>

Rodríguez, A., Zúñiga, P., Contreras, K., Gana, S., Fortunato, J. (2016). Revisión Teórica de las Estrategias de Afrontamiento (Coping) según el Modelo Transaccional de Estrés y Afrontamiento de Lazarus & Folkman en Pacientes Quirúrgicos Bariátricos,

- Lumbares y Plásticos. *Revista El Dolor* (66) ,14-26.
- Salinas-Quiroga, M. D., González-Salazar, F. (2019). Influencia del trabajo sobre el promedio académico en estudiantes de odontología Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 41-52.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. [Fiabilidad y validez del inventario de desgaste escolar (SBI)]. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Sánchez-Villena, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38.
- Sarubbi De Rearte, E., & Castaldo, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik çalışması.[Adaptación de la escala de desgaste escolar a la cultura turca: estudio de fiabilidad y validez]. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27. <https://doi.org/10.19128/turje.181057>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 117-230.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. McGraw-Hill Education.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Serafini, M., & Cuenya, L. (2020). Motivación: un recorrido histórico y teórico de los principales marcos conceptuales. *ConCiencia EPG*, 5(2), 15-44.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5>


- Sierra, J. C., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Columba Meza-Zamora, M. E. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546.
<https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students.[Estrés académico, motivación académica y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de secundaria]. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 8(11), 29-37.
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., y Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351-361.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., & Rodríguez Martínez, S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.): "del dicho al hecho". *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 135-138.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). [Construcción y

validación de la escala de Motivación académica (EMA)]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construcción y validación de la Escala de Motivación hacia la Educación]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349.
<https://doi.org/10.1037/h0079855>

Veyis, F., Seğer, I y Ulaş, S. (2019). An Investigation of the Mediator Role of School Burnout Between Academic Stress and Academic Motivation. [Una investigación del papel mediador del agotamiento escolar entre Estrés Académico y Motivación Académica]. *Journal of Curriculum and Teaching*. 8(4). 46-53.
doi:10.5430/jct.v8n4p46

Anexos




Nivel de Estrés y Motivación Académica en estudiantes universitarios que trabajan y no trabajan.

Hola! Mi nombre es Aldana Zygadlo, estudiante de Psicología de la Universidad de Flores. El presente cuestionario te invita a participar de la investigación que me encuentro realizando en el marco de mi Trabajo Final Integrador, el cual posee como principal objetivo conocer cuales son los niveles de Estrés y Motivación académica de los estudiantes que trabajan y no trabajan que se encuentran en las ultimas instancias de la carrera Lic. en Psicología.

La participación de este cuestionario sera de 15 minutos aproximadamente.

Para poder participar es **importante** que te encuentres **cursando 4to año de la carrera de Lic. en Psicología** de la Universidad de Flores sede CABA o San Miguel. Podes participar también si estas realizando las **Practicas Profesionales Supervisadas (PPS) o el Proyecto de TIF.**

aldanazygadlo@gmail.com [Cambiar de cuenta](#) 

 No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Luego de comprender lo que se ha explicado. *

Cumpló con el criterio, quiero participar.

No cumpló con el criterio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO Universidad se encuentran realizando un estudio de investigación cuya finalidad es conocer el **nivel de estrés y motivación académica** de los estudiantes universitarios que trabajan y no trabajan.

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración del/los cuestionario/s que se me entregará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán **confidenciales** y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, **resguardando mi privacidad** y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

La participación de este cuestionario sera de 15 minutos aproximadamente.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaria de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o con la responsable del presente estudio, Aldana Zygodlo, a Aldanazygodlo@hotmail.com

Luego de leer el Consentimiento Informado *

Acepto y quiero participar.

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Complete sus datos.

Sexo *

- Femenino
 Masculino
 Otro

Sede en la estudia de la Universidad de Flores *

- Sede CABA
 Sede San Miguel

Me encuentro realizando... *

(Puede elegir mas de una opción)

- Materias de 4to año de la Lic. en Psicología.
 Practicas profesionales Supervisadas.
 Proyecto Trabajo Final Integrador.
 Trabajo Final Integrador.

- Materias de 4to año de la Lic. en Psicología.
- Practicas profesionales Supervisadas.
- Proyecto Trabajo Final Integrador.
- Trabajo Final Integrador.

¿Se encuentra actualmente trabajando? *

- Si
- No

En el caso que sea afirmativo, ¿Su trabajo se encuentra relacionado con su carrera? *

- Sí
- No

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

Estrés Académico

Las siguientes preguntas están destinadas a recolectar información acerca del Estrés Académico.

Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo? *

- Sí
- No

Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho. *

Poco 1 2 3 4 5 Mucho

Señala con la escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre **con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:** *

Problemas con el horario de clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No entender los temas que se abordan en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo limitado para hacer el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes **reacciones físicas** cuando **estabas preocupado o nervioso** *

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatiga crónica (cansancio permanente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dolores de cabeza o migrañas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de digestión, dolor, abdominal o diarrea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Somnolencia o mayor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes **Respuestas Psicológicas** * cuando estabas preocupado o nervioso.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentimiento de depresión y tristeza (decaído)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansiedad, angustia o desesperación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas de concentración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Señala con qué frecuencia tuviste las siguientes **reacciones comportamentales** * cuando estabas preocupado o nervioso.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aislamiento de los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desgano para realizar las labores escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento o reducción del consumo de alimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Con qué frecuencia utilizaste las siguientes **estrategias para enfrentar la** *
situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas Veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas sentimientos sin danar a otros)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elogios a si mismo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Búsqueda de información sobre la situación	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que lo preocupa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

Motivacion Académica

Las siguientes preguntas están destinadas a recolectar información acerca de la Motivación Académica.

Responde utilizando la escala de 1 a 5 donde, (1) es Totalmente en desacuerdo, (2) Muy desacuerdo, (3) En desacuerdo (4) No se, tengo duda , (5) De acuerdo, (6) Muy de acuerdo, (7) Totalmente de acuerdo.

A continuación encontraras algunas de las razones que justifican tu asistencia * a la universidad.

	(1) Totalmente desacuerdo	(2) Muy Desacuerdo	(3) En desacuerdo	(4) No se, tengo duda.	(5) De acuerdo	(6) Muy de acuerdo	(7) Totalmen de acuen
Porque al menos necesito el titulo universitario para encontrar un trabajo bien remunerado mas adelante	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me agrada satisface la experiencia de aprender cosas nuevas	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque pienso que la educacion superior universitaria me ayudara a prepararme mejor para la carrera que elegi	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque realmente me gusta ir a la Universidad	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinceramente no lo se; siento que estoy perdiendo mi tiempo en la Universidad.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me agrada superarme a mi mismo en mis estudios	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para probarme a mi mismo que soy capaz de conseguir el titulo Universitario	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para conseguir un trabajo de mayor prestigio	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes habia visto	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque para mi la Universidad es divertida	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En un principio tenia razones para ir a la Universidad; sin embargo ahora me pregunto si debo continuar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque cuando tengo éxito en la Universidad me siento importante	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque quiero "vivir mejor" mas adelante	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Porque me ayudara a realizar la profesion que elegi	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No puedo ver por que voy a la Universidad y sinceramente, no me interesa	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por la satisfacci3n que siento cuando logro realizar actividades academicas dificiles	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para demostrarme a mi mismo que son una persona inteligente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para tener un mejor sueldo en el futuro	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por que los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque creo que la educacion superior Universitaria mejorara mi preparaci3n profesional	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes

No lo se; no puedo entender que estoy haciendo en la Universidad

Por que la Universidad me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia profesional

Porque quiero demostrarme a mi mismo que puedo tener éxito en mis estudios



Nivel de Estrés y Motivación Académica en estudiantes universitarios que trabajan y no trabajan.

aldanazygadlo@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

Gracias por su participación.

