

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

MODALIDAD PRESENCIAL

Proyecto de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Psicopedagogía

TEMA:

La motivación y el estrés académico

AUTORA: Génesis Dayana Jumbo Pucha

TUTORA: Mg. María José Mayorga Ases

AMBATO – ECUADOR

SEPTIEMBRE 2024 - FEBRERO 2025

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Mg. María José Mayorga Ases., con C.I. 1804289740, en calidad de tutora del Trabajo de Graduación o Titulación con el tema: *"La motivación y el estrés académico"*, desarrollado por la estudiante Génesis Dayana Jumbo Pucha, certifico que dicho proyecto de investigación cumple con los requisitos técnicos, científicos y reglamentarios necesarios para ser sometido a evaluación por parte de la comisión calificadora designada por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad.

Firmado electrónicamente por:
MARIA JOSE MAYORGA ASES

……

Mg. María José Mayorga Ases

C.I. 1804289740

DOCENTE TUTORA

AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Génesis Dayana Jumbo Pucha, con C.I. 1850998491, declaro ser la autora del Trabajo de Titulación con el tema: *"La motivación y el estrés académico"*, presentado como requisito para la obtención del título de Licenciada en Psicopedagogía. Afirmo que este trabajo ha sido desarrollado con base en la experiencia profesional, los estudios realizados durante la carrera, la revisión bibliográfica y el trabajo de campo, permitiendo la redacción de conclusiones y recomendaciones acordes al nivel académico exigido.

Las ideas, opiniones y recomendaciones expresadas son de exclusiva responsabilidad de mi persona, como autora de este trabajo de grado.



.....

Génesis Dayana Jumbo Pucha

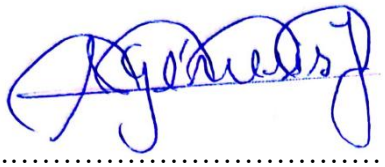
C.I. 1850998491

AUTORA

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato a disponer de este Trabajo de Titulación para procesos de lectura, consulta e investigación, de acuerdo con las normas de la Institución.

Cedo los derechos de mi trabajo para fines de difusión pública y apruebo su divulgación, siempre y cuando dicha reproducción no implique un beneficio económico y se respeten mis derechos como autora.



.....

Génesis Dayana Jumbo Pucha

C.I. 1850998491

AUTORA

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

La comisión de estudio y calificación del Trabajo de Titulación con el tema: *"La motivación y el estrés académico"*, presentado por la señorita Génesis Dayana Jumbo Pucha, estudiante de la carrera de Psicopedagogía, una vez revisada y calificada la investigación, APRUEBAN el referido trabajo debido a que cumple con los principios básicos, técnicos, científicos y reglamentarios establecidos.

Por lo tanto, se autoriza la presentación ante el organismo pertinente.



.....

Mg. Rommel Santiago Velastegui Hernández

C.I. 1804469185

MIEMBRO CALIFICADOR



.....

Mg. Roberto Enrique Alvarado Quinto

C.I. 1204039893

MIEMBRO CALIFICADOR

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación está dedicado a:

***Jehová Dios**, porque su infinito amor ha sido capaz de salvarme más de una ocasión. La fe inquebrantable que le deposito día tras día es la fuente que me impulsa a seguir adelante; su sola presencia guía mi camino y sé que, aunque deambule en pasillos oscuros, nada temeré, porque estaré acompañada de él.*

***Mi amada mami, Narcisa Pucha,** por ser la mujer más fuerte y valiente que he conocido a lo largo de mi vida. Sus abrazos reconfortantes, sus caricias llenas de ternura y sus sabios consejos son los pilares fundamentales que sostienen mi vida. Las tempestades de mi alma se transforman en una paz indescriptible con solo escuchar la calidez de su voz. Su presencia irradia una admiración infinita y un amor que no conoce límites, sentimientos que nunca seré capaz de describir con solo palabras. Ella es, sin duda, la luz que ilumina mi camino y el refugio donde siempre encuentro calma.*

***Mi amado papi, Fermín Jumbo,** por ser un ejemplo de sacrificio y amor incondicional. Cada madrugada entregada al bienestar de nuestra familia, cada gesto de apoyo y cada palabra de aliento han dejado una huella imborrable en mi corazón. Su fortaleza y perseverancia me han enseñado el verdadero significado del esfuerzo. Hoy, mientras doy un paso más en este recorrido, sé que todo lo que soy y lo que he logrado se lo debo a su dedicación, su fe en mí y su incansable deseo de verme triunfar.*

Sarahí, *cuyo amor y presencia son indispensables en mi vida. No puedo imaginar la vida sin ella como mi hermana. Su fortaleza de carácter, su deslumbrante belleza y su admirable inteligencia son cualidades que no solo me inspiran, sino que despiertan en mí una profunda admiración.*

Ángeles, *mi hermana menor, quien, a pesar de su corta edad, ha sido para mí una amiga sabia y una consejera invaluable. Su paciencia frente a los días difíciles y su capacidad para iluminar cualquier momento oscuro son cualidades que admiro profundamente. En ella veo no solo fortaleza y bondad, sino un futuro brillante lleno de logros extraordinarios, fruto de su talento y dedicación.*

Solange, *por ser esa amiga que Jehová puso en mi vida para recordarme que aún existen personas únicas, capaces de transformar un día cualquiera en uno especial. Su esencia irradia calidez y alegría, dejando huellas imborrables en la vida de quienes la rodean. Agradezco profundamente el privilegio de contar con su amistad, regalo sincero que me llena de felicidad.*

Pipo y Bruno, *por estar tantos años acompañándome. Por ser la definición de lealtad y porque solo basta con un movimiento de colitas para llenarme de alegría y felicidad.*

A mí, *por cada desafío enfrentado en silencio, por las noches de esfuerzo, los momentos de duda y las pequeñas victorias que me impulsaron a seguir adelante.*

Con amor, Génesis

AGRADECIMIENTO

Agradezco a:

***Jehová Dios**, por ser mi refugio en aquellos días en los que la ansiedad y la melancolía estuvieron a punto de derrotarme.*

***Mis padres, Narcisa y Fermín**, por nunca dejarme sola y haberme brindado todo aquello que no pudieron tener. Por ser mi más grande admiración y ejemplo a seguir y por demostrarme que todo se puede con amor, trabajo y esfuerzo.*

***Mis hermanas, Sara y Ángel,** porque su sola existencia me permite seguir adelante en aquellos días en los que lo doy todo por perdido.*

***Mi mejor amiga, Sol,** por haberse convertido en una hermana para mí. Por ser esa mujer extraordinaria a quien admiro y aspiro algún día llegar a ser.*

***Mis hermanos, Paco y David,** porque me han brindado su apoyo en aquellas situaciones difíciles en las que los he necesitado. Aprecio profundamente su presencia y el impulso que me brindaron para alcanzar esta meta.*

***Mi pequeño Ares,** porque su sonrisa resplandeciente dibuja un bello paisaje que ilumina cálidamente cada uno de mis días.*

***Mis perritos, Pipo y Bruno,** porque han visto cada una de las etapas de mi vida y me han permitido ser parte de las suyas.*

***Mis docentes,** porque muchos de ellos me han demostrado que siguen existiendo profesores capaces de*

impartir sus conocimientos de manera ética y profesional.

Mi tutora de tesis, Mg. María José Mayorga, *por la ayuda y el tiempo brindado durante este arduo proceso académico.*

Mi docente de cátedra, Mg. Santiago Velastegui, *por haber sido un gran apoyo durante esta etapa; además, por haber sembrado en mí ese espíritu investigador que yo sé que me permitirá llegar lejos.*

Con gratitud, Génesis

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN i
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN ii
DERECHOS DE AUTOR iii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO iv
DEDICATORIA v
AGRADECIMIENTO vii
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS ix
ÍNDICE DE TABLAS xiii
ÍNDICE DE FIGURAS xv
RESUMEN EJECUTIVO xvi
ABSTRACT xvii
CAPÍTULO I 1
MARCO TEÓRICO 1
1.1 Antecedentes investigativos 1
1.2 Fundamentación teórica 6
1.2.1 Variable independiente: La motivación 6
a. Tipos de motivación 7
Motivación extrínseca 7
Motivación intrínseca 9
b. Teorías y perspectivas 10
Jerarquía de las necesidades humanas de Maslow 11
Teoría de la atribución de Weiner 12
Perspectiva conductual 13
Perspectiva humanista 14
Perspectiva cognitivista 14

c. La motivación escolar 15
1.2.2 Variable dependiente: El estrés académico 16
a. Tipos de estrés 18
Eustrés 18
Distrés 19
b. Teorías 20
Teoría del síndrome general de adaptación de Selye 20
Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman 22
c. Estresores académicos 23
Afrontamiento académico 25
1.3 Objetivos 26
1.3.1 Objetivo General 26
1.3.2 Objetivos Específicos 26
CAPÍTULO II 28
METODOLOGÍA 28
2.1 Materiales 28
2.2 Métodos 29
2.2.1 Enfoque de la investigación 29
Enfoque mixto 29
2.2.2 Nivel de la investigación 29
Nivel exploratorio 29
Nivel descriptivo 30
Nivel correlacional 30
2.2.3 Diseño de la investigación 30
Diseño transversal 30
2.2.4 Modalidad de la investigación 31
Investigación bibliográfica-documental 31

Investigación de campo 31
2.3 Descripción del modelo de investigación 31
2.3.1 Población 31
2.3.2 Muestra 31
2.4. Plan de procesamiento de información 34
2.4.1 Técnica 34
2.4.2 Instrumentos 34
Instrumento variable independiente: La motivación 35
Instrumento variable dependiente: El estrés académico 37
2.4.3 Levantamiento de información 40
2.4.4 Procesamiento y análisis de datos 40
2.5 Planteamiento de hipótesis 41
2.5.1 Descripción de hipótesis 41
2.5.1 Verificación de hipótesis 41
CAPÍTULO III 43
RESULTADOS Y DISCUSIÓN 43
3.1 Análisis y discusión de resultados 43
3.1.1 Análisis y discusión variable independiente: La motivación 45
3.1.2 Análisis y discusión variable dependiente: El estrés académico 65
3.2 Verificación de hipótesis 82
CAPÍTULO IV 85
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 85
4.1 Conclusiones 85
4.2 Recomendaciones 87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 88
ANEXOS 100

Anexo 1. Solicitud para seleccionar la modalidad y presentación de la propuesta del trabajo de titulación 100

Anexo 2. Carta de compromiso 101

Anexo 3. Formato de consentimiento informado 102

Anexo 4. Operacionalización de variables 103

Anexo 5. Escala de Motivación Académica (EMA) 104

Anexo 6. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21) 106

Anexo 7. Cálculo Chi-cuadrado 108

Anexo 8. Propuesta 111

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. División de la motivación extrínseca 8

Tabla 2. Estructuras de la motivación intrínseca 10

Tabla 3. Necesidades humanas según Maslow 12

Tabla 4. Conceptos del estrés 17

Tabla 5. Diferencias entre eustrés y distrés 20

Tabla 6. Síndrome General de Adaptación 21

Tabla 7. Tipos de evaluaciones 23

Tabla 8. Componentes del estrés 24

Tabla 9. Estresores académicos 25

Tabla 10. Recursos y materiales para la investigación 28

Tabla 11. Criterios de inclusión y exclusión 32

Tabla 12. Descripción de la muestra de estudio 32

Tabla 13. Descripción de la muestra de estudio por género 33

Tabla 14. Descripción de la muestra de estudio por edad 33

Tabla 15. Dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA) 36

Tabla 16. Tabla para la calificación de la EMA 37

Tabla 17. Dimensiones del SISCO-21 38

Tabla 18. Escala normativa centrada en la población en la que se validó 39

Tabla 19. Escala indicativa centrada en el valor teórico de la variable 39

Tabla 20. Preguntas para la recolección de información 40

Tabla 21. Planteamiento de hipótesis 41

Tabla 22. Datos sociodemográficos 43

Tabla 23. Amotivación 45

Tabla 24. Regulación externa 47

Tabla 25. Regulación introyectada 49

Tabla 26. Regulación identificada 51

Tabla 27. Resultados generales de la motivación extrínseca 53

Tabla 28. MI hacia el conocimiento 55

Tabla 29. MI hacia el logro 57

Tabla 30. MI a las experiencias estimulantes 59

Tabla 31. Resultados generales de la motivación intrínseca 61

Tabla 32. Nivel general de motivación 63

Tabla 33. Percepción de estrés 65

Tabla 34. Intensidad de estrés 66

Tabla 35. Estresores 68

Tabla 36. Media de los estresores 70

Tabla 37. Síntomas 72

Tabla 38. Media de los síntomas 74

Tabla 39. Estrategias de afrontamiento 76

Tabla 40. Estrategias de afrontamiento 78

Tabla 41. Nivel general de estrés académico 80

Tabla 42. Chi-cuadrado 108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pirámide de Maslow 11

Figura 2. Amotivación 45

Figura 3. Regulación externa 47

Figura 4. Regulación introyectada 49

Figura 5. Regulación identificada 51

Figura 6. Resultados generales de la motivación extrínseca 53

Figura 7. MI hacia el conocimiento 55

Figura 8. MI hacia el logro 57

Figura 9. MI a las experiencias estimulantes 59

Figura 10. Resultados generales de la motivación intrínseca 61

Figura 11. Nivel general de motivación 63

Figura 12. Percepción de estrés 65

Figura 13. Intensidad de estrés 67

Figura 14. Estresores 68

Figura 15. Principales estresores 70

Figura 16. Síntomas 72

Figura 17. Principales síntomas 74

Figura 18. Estrategias de afrontamiento 76

Figura 19. Principales estrategias de afrontamiento 78

Figura 20. Nivel general de estrés académico 80

Figura 21. Chi-cuadrado tabular 83

Figura 22. Operacionalización de variables 103

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Tema: La motivación y el estrés académico

Autora: Génesis Dayana Jumbo Pucha

Tutora: Mg. María José Mayorga Ases

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la influencia de la motivación y el estrés académico de los estudiantes de la Carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato (UTA). El capítulo I, correspondiente al marco teórico, detalla los antecedentes investigativos y la fundamentación teórica de cada una de las variables de estudio. En el capítulo II, dedicado a la metodología, se describe el empleo de un enfoque mixto que aborda las variables tanto de manera cualitativa como cuantitativa; además, se detallan los niveles exploratorio, descriptivo y correlacional. Este capítulo también señala que, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, la muestra final la conformaron 90 alumnos de la carrera, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años, siendo parte del proyecto tanto estudiantes del género masculino como del femenino. Los instrumentos de evaluación fueron la Escala de Motivación Académica (EMA) y el Inventario Sistémico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21). En el capítulo III, se presenta el análisis y la discusión de los datos obtenidos a través de la aplicación de estos instrumentos. Utilizando el estadístico Chi-cuadrado, se determinó que el valor del Chi-cuadrado tabular fue mayor que el Chi-cuadrado calculado. Por lo tanto, se confirma la existencia de una correlación significativa entre motivación y estrés académico. Finalmente, en el capítulo IV se plantean conclusiones y recomendaciones con el objetivo de brindarle al lector un mejor entendimiento de las variables.

Palabras clave: Motivación, estrés académico, EMA, SISCO.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTY OF HUMAN SCIENCES AND EDUCATION

PSYCHOPEDAGOGY CAREER

Topic: Motivation and academic stress

Author: Génesis Dayana Jumbo Pucha

Tutor: Mg. María José Mayorga Ases

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the influence of motivation and academic stress of students of the Tourism Career at the Technical University of Ambato (UTA). Chapter I, corresponding to the theoretical framework, details the research background and the theoretical foundation of each of the study variables. Chapter II, dedicated to methodology, describes the use of a mixed approach that addresses the variables both qualitatively and quantitatively; In addition, the exploratory, descriptive and correlational levels are detailed. This chapter also points out that, after applying the inclusion and exclusion criteria, the final sample was made up of 90 students of the program, whose ages ranged between 18 and 25 years, with both male and female students being part of the project. The evaluation instruments were the Academic Motivation Scale (EMA) and the Systemic Cognitive Inventory for the Study of Academic Stress (SISCO SV-21). Chapter III presents the analysis and discussion of the data obtained through the application of these instruments. Using the Chi-square statistic, it is calculated that the tabular Chi-square value was greater than the calculated Chi-square. Therefore, the existence of a significant evaluation between motivation and academic stress is confirmed. Finally, in chapter IV conclusions and recommendations are presented with the aim of providing the reader with a better understanding of the variables.

Key words: Motivation, academic stress, EME, SISCO.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes investigativos

El presente trabajo ha sido elaborado a partir de la búsqueda y recopilación de información de origen bibliográfico proveniente de libros, artículos, revistas científicas, repositorios académicos y otras bases de datos. A continuación, se presentan diferentes investigaciones establecidas desde el campo internacional, nacional y local, las cuales guardan relación directa con las variables a estudiar: la motivación y el estrés académico.

Para Manzano et al. (2022), de España, en su trabajo investigativo "La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión", la motivación se describe como aquel proceso que comienza y mantiene a flote una conducta. Se describen dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. La primera hace referencia a actividades llevadas a cabo a partir de un interés propio no influenciado por causas externas; por otra parte, la motivación extrínseca se presenta a partir de la realización de actividades que buscan conseguir una retribución o evitar una sanción.

La metodología propuesta por la investigación tiene un enfoque cualitativo, con modalidad bibliográfica basada en la revisión de documentos referentes a la temática establecida. Los resultados obtenidos señalan que una de las formas de crear motivación dentro de las aulas de clase es a través de la implementación de la gamificación o cualquier otra experiencia lúdica.

Según Cáceres et al. (2021), en la obra titulada "Responsabilidad personal docente y motivación escolar", realizada en Chile, la motivación es reconocida como un proceso continuo que pretende incentivar el deseo hacia el aprendizaje. En el estudio participaron un total de 773 profesores de Educación Primaria, 501 en formación y 272 en servicio activo; el instrumento utilizado se trató de un cuestionario diseñado por los mismos autores.

Los resultados arrojaron que la motivación se considera una actividad holística, es decir, no aparece dentro de un lapso determinado dentro de la clase; más bien, es un proceso que se presenta a lo largo de esta. Bajo este contexto, la responsabilidad de la motivación de los estudiantes, y, por ende, de su calidad de aprendizaje, recae principalmente en el personal docente; sin embargo, se destaca que también existe un porcentaje de responsabilidad compartida entre el docente, la familia y el mismo estudiante.

De acuerdo con González et al. (2021), en el artículo titulado "Motivación académica y autoeficiencia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia", realizado en España, la motivación académica es uno de los elementos clave que, en conjunto con la inteligencia y la autoeficacia, forman parte del logro académico que puede llegar a alcanzar un estudiante. La metodología utilizada incluyó la aplicación de un cuestionario a una muestra de 8655 estudiantes que cursan la universidad a distancia.

Los resultados manifiestan que la motivación extrínseca ejerce estímulos positivos en cuanto a la tasa de evaluación y de logro académico de los estudiantes, mientras que la motivación intrínseca también tiene competencia en este ámbito. Por lo tanto, se concluye que las instituciones de educación superior deberían implementar estrategias que aumenten la motivación del estudiantado; a su vez, esto incrementará de manera positiva el rendimiento académico del grupo.

Por otra parte, Choez (2021), en su artículo investigativo "Rol de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por los e-learning y las TICS", realizado en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, señala que la motivación es el elemento que enciende la disposición de los estudiantes hacia aprender; por ende, tiene una función significativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, la tecnología ofrece una variedad de herramientas que facilitan el proceso educativo a la par que aumentan la motivación de los estudiantes.

La metodología establecida fue de carácter mixto; como instrumento se utilizó una encuesta aplicada a 59 estudiantes del nivel de bachillerato; como complemento se realizaron entrevistas a profesionales que emplean las TIC dentro del ámbito educativo. Los resultados señalan que un 58% de los educandos encuestados se sienten

motivados a partir de la exposición de clases participativas que despiertan su interés; el otro 31% manifestó satisfacción ante las clases dinámicas.

En el estudio "Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil", se describe que las conductas de los estudiantes están determinadas por varios factores, entre ellos el compromiso, los hábitos de estudio, la motivación, entre otros. De tal forma, la motivación es uno de los elementos al cual se le atribuye la explicación acerca de las oscilaciones existentes en el plano educativo, siendo que esta es determinante en el rendimiento escolar de los educandos. Se manejó la metodología a través de un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal, correlacional.

La muestra se conformó por 228 estudiantes de género masculino y femenino; la recolección de información fue mediante la aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). El producto de la investigación demostró que un 92% de los participantes posee una motivación intrínseca, lo cual refleja que cada uno de ellos cuenta con razones inherentes a sí mismos que los impulsan a seguir estudiando; por otro lado, el 85% manifestó niveles altos de motivación extrínseca, lo cual señala que requieren de factores externos que los guíen a llevar a cabo sus actividades educativas (Medina et al., 2023).

En la obra de Moreno (2021), realizada en la ciudad de Ambato y titulada "La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato", se hace hincapié en la importancia que desempeña la motivación en el cumplimiento y el alcance de metas establecidas por los educandos dentro de su formación académica. Para el estudio se aplicó la Escala de Motivación Educativa (EME-E) y el Cuestionario de Rendimiento Académico. Los resultados indicaron un alto número de estudiantes que poseen interés hacia el aprendizaje de nuevos conocimientos, lo cual hace parte de la motivación intrínseca; también se destaca un nivel medio alto en cuanto a la motivación extrínseca de los alumnos, iniciada a partir de recompensas y castigos ofrecidos por medios externos.

El trabajo investigativo realizado en Colombia por Espinosa et al. (2020), de tema "Influencia del estrés sobre el rendimiento académico", señala que el estrés provoca

enfermedades, disminuye la calidad de vida y altera las relaciones intra e interpersonales. El estrés se define como el conjunto de alteraciones que experimenta un individuo ante la presencia de demandas que percibe del ambiente que lo rodea, y que activa en él una respuesta de afrontamiento ante tales circunstancias. El sobreesfuerzo que provoca sobre el sujeto es tan grave que supone el riesgo de su bienestar personal.

Dentro de la investigación se utilizó una encuesta de 30 preguntas para evaluar el nivel de estrés de estudiantes universitarios de entre 18 a 24 años. Los resultados indicaron que los evaluados con edades inferiores a los 22 años poseen un nivel bajo de estrés, mientras que este aumenta proporcionalmente con la edad debido al incremento de responsabilidades. En los estudiantes, el estrés se deriva de las jornadas extenuantes, los trabajos asignados y el contenido a estudiar, lo que a la par afecta su rendimiento académico.

Los autores Morales et al. (2022), en su trabajo "Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por Covid-19", determinaron que el estrés académico es consecuente de la presencia de uno o más estímulos agobiantes que aparecen de la mano del desarrollo de las actividades escolares. Algunos factores de riesgo que aumentan la aparición de esta problemática son las dificultades familiares, el ambiente escolar negativo y la sobrecarga de trabajo. Para el estudio de las variables se aplicó el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala de Adicción a las Redes Sociales (SMAS). Los resultados indicaron una clara relación entre el estrés académico y el mal uso de las redes sociales.

La investigación mexicana, titulada "Estrés académico en estudiantes universitarios", detalla que esta problemática no solo repercute en el entorno escolar de quien lo está enfrentando, sino que también afecta su nivel físico, emocional y psicológico. El estrés se genera como consecuencia de la sobredemanda que experimenta un individuo; en el caso educativo, este aparece cuando el estudiante enfrenta situaciones de incertidumbre a lo largo de su proceso académico. A través del inventario SISCO aplicado a 255 estudiantes, se estipuló que el 86.3% de los evaluados cuenta con un nivel de estrés moderado, predominando este en la población femenina (Silva et al., 2020).

Según Corrales y Gaibor (2022), de la ciudad de Salcedo, Ecuador, en su investigación "Estrés académico y su relación con la resiliencia en adolescentes", el estrés académico eleva la presión tanto del estudiante como del maestro a la hora del aprendizaje; este puede presentarse a partir de las expectativas muchas veces irreales y elevadas que demanda el proceso educativo. A través de la aplicación del Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO SV-21), a 120 estudiantes en etapa adolescente, se determinó que la mayor parte de los evaluados presenta un nivel de estrés académico entre moderado y severo; asimismo, se encontró que las mujeres presentan mayores niveles de estrés.

En la investigación "Estrés académico y musicoterapia en el Ecuador" realizada por Ayabaca y Jaramillo (2023), en la ciudad de Quito, se menciona que el estrés académico es una problemática mundial que afecta a los sistemas educativos y tiene consecuencias en la salud mental de quienes lo padecen. Las presiones y demandas físicas, psicológicas y emocionales que experimentan los estudiantes son las principales desencadenantes de este malestar. La metodología utilizada abarcó 6 fases, dentro de las que se implementaron 12 sesiones de musicoterapia a un grupo de estudiantes mayores de edad pertenecientes a la Universidad San Francisco de Quito. Además, se evaluó el área estadística a través del inventario SISCO de estrés académico. Los resultados demostraron una mejora significativa en el estrés de los evaluados a partir de la implementación de la musicoterapia como estrategia de intervención.

Las investigaciones mencionadas aportan significativamente al entendimiento de las variables de estudio: la motivación y el estrés académico. Los autores citados coinciden en que la motivación es la fuerza que impulsa a un individuo a realizar una actividad con el fin de alcanzar una meta o propósito. Por otra parte, el estrés académico es la reacción que tienen los estudiantes frente a las distintas exigencias y demandas que experimentan en el sistema educativo. Finalmente, el análisis de la información propuesta permite establecer una relación entre la motivación y el estrés académico.

1.2 Fundamentación teórica

1.2.1 Variable independiente: La motivación

La motivación, término proveniente del latín motivus (relativo al movimiento), hace referencia a todo aquello que impulsa a la acción; es decir, es la que actúa como propulsora de la conducta humana. El atractivo hacia alguna actividad está determinado por la necesidad de satisfacer un deseo, el cual funciona como un mecanismo que induce a la acción tanto de manera fisiológica como psicológica. Cuando el cuerpo humano experimenta una sensación de necesidad, entra en un estado de desequilibrio que provoca frustración e inconformismo, lo que impulsa a la persona a desarrollar un comportamiento que trata de calmar esa tensión interna (Carrillo et al., 2009).

La motivación es un conjunto de procesos, tanto internos como externos, que comienzan, encaminan y sostienen el comportamiento de un sujeto hacia el alcance de un objetivo. Es decir, este factor permite satisfacer los deseos y necesidades con las que cuenta un individuo. Para Bohórquez et al. (2020), la motivación es un cúmulo de estímulos que inclinan al individuo a ejecutar una actividad o conducta dirigida hacia un propósito, con el fin de alcanzarlo. Es un hecho no observable que se encuentra interiorizado en el ser humano y llega a controlarlo en una situación determinada. Se produce mediante la integración de una necesidad original y la conducta satisfactoria que provoca saciar dicha necesidad.

Por otra parte, para Puma y Estrada (2020), la motivación es la agrupación de estímulos que ejercen presión en un individuo y que provocan que actúe de manera específica con el propósito de alcanzar un ideal. Cuando una persona se encuentra motivada, hace frente a las dificultades que se le presentan, elimina los límites que se le atraviesan y persiste en el cumplimiento de sus metas. La motivación puede ser tanto intrínseca como extrínseca: la primera se refiere a la energía interna que rige el interés del individuo, mientras que la segunda tiene en cuenta los factores externos que rodean el entorno del sujeto y que a su vez actúan como estimulantes (Beltrán et al., 2020).

a. Tipos de motivación

Para conocer en profundidad la variable motivación, es necesario identificar sus modelos más destacados. A partir de la revisión bibliográfica, se determinó la existencia de dos tipos de motivación que tienen mayor relevancia dentro de los estudios e investigaciones.

Motivación extrínseca

Según García et al. (2022), la motivación extrínseca surge como consecuencia de factores externos al individuo, ya sea una recompensa, un reconocimiento físico/social o incluso un premio, lo que lleva al sujeto a realizar una acción y a sentir satisfacción al llevarla a cabo. Este tipo de motivación busca que el individuo sea distinguido por otros.

De manera similar, Gonzáles (2021), menciona que esta motivación se genera por medio de estímulos ajenos a la persona que impulsan una acción con el objetivo de alcanzar algo que proporciona satisfacción. Para este autor, la motivación extrínseca es más relevante que la intrínseca, e incluso sugiere que esta puede verse disminuida en presencia de la primera.

La motivación extrínseca se fundamenta en 3 conceptos clave: la recompensa, el castigo y el incentivo. La recompensa es un estímulo atractivo que se presenta al finalizar una conducta, incrementando la probabilidad de que esta se repita. Por su parte, el castigo es un objeto no atrayente que surge al terminar una acción, reduciendo la posibilidad de que se vuelva a realizar. Por último, el incentivo es un estímulo que puede actuar tanto de manera atractiva como repulsiva en la ejecución o la inhibición de una conducta (Soriano, 2001).

El condicionamiento instrumental también desempeña un papel importante dentro de esta motivación, ya que permite el aprendizaje de los efectos de un comportamiento y motiva su repetición de ser el caso de haber obtenido una respuesta favorable. Padovan (2020), menciona que el condicionamiento operante, mediante la aplicación de castigos o refuerzos, facilita el desarrollo de una conducta esperada. Para comprender este condicionamiento y su relación con la motivación, es esencial conocer el condicionamiento clásico, que implica el aprendizaje de una respuesta emitida a través

de la asociación entre un estímulo incondicionado (EI), lo que es lo mismo que una respuesta no aprendida (RI), y un estímulo condicionado (EC), lo que al principio es un estímulo neutro (EN) que por sí mismo no provoca una respuesta. Sin embargo, al asociarse con el EI, el EC genera una respuesta aprendida (RC) que se activa ante la presentación del estímulo condicionado (Borrego, 2016).

En el contexto educativo, la motivación extrínseca se manifiesta en las aulas de clase cuando el docente presenta los contenidos de manera adecuada. El discurso del profesor influye directamente en la motivación y la participación de sus estudiantes.Un alumno motivado de manera extrínseca será capaz de construir sus aprendizajes y expresar su criterio con el fin de que su conocimiento sea reconocido por el docente. En este sentido, una forma eficaz de fomentar la motivación extrínseca es mediante la retroalimentación constante que el docente brinda a los alumnos. A través de correcciones, reformulaciones y comentarios, se enriquecen los significados que el alumno expresa, al tiempo que se reconoce y alienta su esfuerzo (Espinosa y Pérez, 2022).

Tabla 1.

División de la motivación extrínseca

División	Concepto
Con base en la recompensa	Motivación que surge como resultado de recompensas, ya sean físicas o intangibles, ajenas al individuo. Un ejemplo de esta ocurre cuando un docente premia a sus estudiantes con una estrella dorada cada vez que completan sus tareas.
Con base en el temor	Se manifiesta con el propósito de impedir un resultado negativo que está fuera del control del individuo. Un ejemplo de esta es cuando un grupo de estudiantes realiza el deber asignado por el docente para evitar recibir una calificación baja.

Nota. Elaboración propia.

Motivación intrínseca

Con base en la investigación realizada por Azogue y Barrera (2020), la motivación intrínseca es aquel beneficio que se experimenta al ejecutar una actividad por cuenta propia. Esto refleja la presencia de poder y autonomía personal que tiene un sujeto en cuanto a la toma de decisiones. En otras palabras, esta motivación se enmarca en el interés voluntario del individuo, reflejado a través de la ejecución de tareas por motivos particulares y por el sentimiento de satisfacción que se obtiene al realizarlas.

Así mismo, Muñoz y Dossman (2024), determinan que la motivación intrínseca es una necesidad inherente al ser humano, basada en la complacencia que proviene de competir y alcanzar la autodeterminación. Esta motivación activa una variedad de procesos psicológicos que desencadenan reacciones fisiológicas, las cuales permiten la optimización de metas y desafíos propuestos por el individuo. En la mayoría de los casos, el principal premio o recompensa es la adquisición de experiencia y autonomía.

Esta motivación refleja la inclinación innata del ser humano hacia el deseo del cumplimiento de los intereses individuales. Por lo tanto, el sujeto no necesita premios, incentivos ni castigos externos, ya que su principal recompensa reside en la realización de la misma actividad. A medida que el nivel de motivación intrínseca aumenta, el sujeto se vuelve más creativo y constante al ejecutar sus objetivos, regocijándose tanto de lo que realiza como del proceso que conlleva esto (Muñoz y Dossman, 2024b).

En la motivación extrínseca surgen una variedad de necesidades psicológicas, como la capacidad, la independencia y la autonomía, que facilitan el inicio y la continuidad de una actividad. Los comportamientos intrínsecos están lejos de ser banales o escasos de valor. Una persona se siente mucho más motivada cuando realiza actividades que implican desafíos y que, al superarlos, demuestran su capacidad, competencia y autodeterminación. Un individuo motivado intrínsecamente lleva a cabo actividades por el placer de explorar, manipular y enfrentar retos; en teoría, las realiza por el simple gusto de hacerlas, independientemente de si recibe algo a cambio (Hernández, 2020).

En el campo educativo, una manera de fomentar la motivación intrínseca es a través de la implementación de elementos externos; es decir, se apoya en la motivación extrínseca para un buen y correcto funcionamiento. El papel del docente es buscar un

balance entre los componentes extrínsecos e intrínsecos; de este modo, aumenta la producción y la calidad del rendimiento académico. Algunas maneras de facilitar la aparición de la motivación intrínseca son proponer tareas que supongan desafíos y retos, así como mantener un feedback continuo en el que se mencionen aspectos de competencia y autodeterminación.

En este sentido, para Nickerson (2023), la motivación intrínseca abarca las siguientes estructuras:

Tabla 2.

Estructuras de la motivación intrínseca

Estructura	Concepto
Retos	Los seres humanos, por inercia, sienten atracción hacia las actividades que implican desafíos. El placer hacia éstas se encuentra determinado por la satisfacción que produce el aprender y dominar nuevas habilidades. El cumplimiento de los retos es impulsado por la necesidad de evolucionar personalmente.
Curiosidad	Establece la motivación que tiene el individuo hacia la exploración y el conocimiento del mundo que lo rodea.
Control	Implica la motivación que experimenta un sujeto al sentir que tiene manejo y control de una situación.
Contexto	Un ambiente motivado permite que los individuos propongan y establezcan metas con el objetivo de satisfacer sus propios deseos.

Nota: El autor nombró a las estructuras como las 4C (challenge, curiosity, control y context).

b. Teorías y perspectivas

Cada teoría y perspectiva que trata de explicar la motivación se fundamenta en experimentos e investigaciones llevados a cabo por sus propios autores. A través de estas, se ha forjado el concepto de lo que es y lo que causa la motivación en los seres

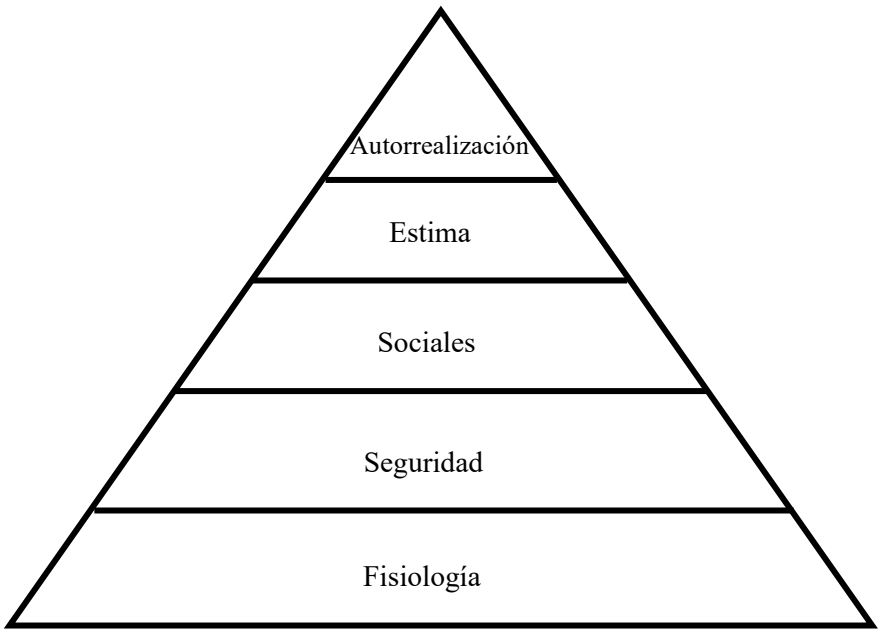
humanos. A continuación, se describen algunas de las teorías y perspectivas más destacadas.

Jerarquía de las necesidades humanas de Maslow

Abraham Maslow estableció en 1943 una teoría basada en las necesidades inherentes al ser humano, explicada a través de una pirámide en la que, en la base, se encuentran las necesidades básicas, y en la punta, se colocan las más relevantes. Maslow sostiene que el ser humano aspira a satisfacer las necesidades establecidas en cada nivel de la pirámide, debido a que el individuo está particularmente atraído a la consolidación de sus metas. Estas necesidades se vuelven más complejas a medida que se asciende; por lo tanto, el grado de dificultad y el tiempo necesario para cumplir con estas exigencias internas también aumentan (Padovan, 2020b).

Figura 1.

Pirámide de Maslow



Nota. Originalmente, Maslow no propuso la pirámide como estructura para representar sus ideas; en su lugar, ilustró su teoría a través de una escalera.

Una necesidad es un impulso irresistible que provoca que los comportamientos se direccionen hacia un mismo sentido. Según Maza (2021), el comportamiento puede aparecer por influencia de varios estímulos externos. Las motivaciones inconscientes tienen un mayor grado de influenciabilidad en comparación con las motivaciones

conscientes, las cuales generalmente están dominadas por otros estímulos. Para Maslow, primero es importante satisfacer las necesidades de los niveles más bajos de su estructura. Una vez que se haya cumplido con un nivel, se pasa al siguiente, buscando lo mismo que con el anterior escalón (Sánchez, 2023).

Tabla 3.

Necesidades humanas según Maslow

Necesidades	Explicación
Fisiológicas	Los humanos necesitan llevar a cabo unos mínimos vitales, tales como dormir, alimentarse, hidratarse, descansar, respirar.
Seguridad	Conducen a un individuo a deslindarse de riesgos, a alcanzar estabilidad y a organizar su entorno. Algunos ejemplos son la salud, el bienestar y la seguridad financiera.
Sociales	El hombre es un ser que constantemente busca ser aceptado e incluido. Aquí se enmarca la amistad, el afecto, el dar y recibir amor.
Estima	Se refieren al concepto con el que un individuo se percibe y evalúa. Abarca la autoestima, el respeto, el prestigio, la independencia, la libertad, la autoconfianza.
Autorrealización	Buscan el desarrollo integral del ser humano. Evidencian la lucha constante por aumentar y potencializar habilidades y capacidades.

Nota. Tomado de la investigación de Naranjo (2009).

Teoría de la atribución de Weiner

Según esta teoría, las explicaciones que un individuo realiza hacia sus éxitos y fracasos influyen directamente en sus comportamientos futuros. Es decir, al alcanzar un objetivo se generan reacciones y emociones positivas que permiten el planteamiento de nuevas metas, las cuales se perseguirán de manera similar. Por el contrario, una conducta que generó un resultado no gratificante produce emociones negativas que disminuirán la recurrencia de dicho comportamiento (Ocampo, 2023). En la teoría se plantean tres dimensiones.

La dimensión “locus de control” hace referencia a si el éxito o el fracaso se atribuyen a causas internas (esfuerzo, habilidades) o a causas externas (suerte, dificultades). Las personas tienden a aumentar su motivación con los factores internos, ya que sienten tener control sobre estos. En la dimensión “estabilidad” se menciona que las expectativas sobre algún resultado futuro se mantienen constantes si las causas son estables (habilidades); por el contrario, si son inestables (esfuerzo), la confianza en lograr el cometido disminuye. La “controlabilidad” establece que un individuo atribuye el éxito o el fracaso a una causa que es controlable, debido a que cree que puede influir sobre ella (Basantes y Tayan, 2024).

Un individuo experimentará un alto nivel de desmotivación al atribuir su fracaso a factores internos estables que están fuera de sus manos; por otro lado, la atribución de su éxito a factores internos estables y controlables favorecerá el incremento de su motivación.

Perspectiva conductual

Esta perspectiva señala que la motivación de una persona está determinada por las recompensas y los castigos que recibe por parte de individuos externos. Los seres humanos actúan de cierta manera con el propósito de conseguir algo o con el fin de evitar adjudicarse problemas. Asimismo, para modificar una conducta se pueden utilizar el reforzamiento y la extinción. El reforzamiento positivo se aplica para aumentar la probabilidad de que una conducta ocurra, mientras que el reforzamiento negativo implica la eliminación de un estímulo percibido como nocivo (Hoces, 2023).

La extinción ocurre cuando un comportamiento deja de ser reforzado, provocando que disminuya su frecuencia o que se elimine por completo. El castigo se utiliza para que una conducta sea considerada dañina y se rechace por las consecuencias negativas que conlleva; se intenta que una persona aprenda lo que no tiene que ejecutar. La recompensa se debe otorgar teniendo en cuenta las características y el desempeño individual del sujeto; además, siempre se debe indicar a la persona lo que no está realizando de manera correcta (Sotomayor y Motoche, 2023).

Esta perspectiva guarda relación directa con la motivación extrínseca, ya que ambas se conceptualizan como el conjunto de acciones que se inician y sostienen con la intención de conseguir recompensas externas. Un claro ejemplo de esto es cuando se

otorga una buena calificación a un estudiante que ha realizado su deber según las instrucciones indicadas por su docente (Antolković, 2024).

Perspectiva humanista

Según Barrantes y Castro (2022), esta perspectiva se centra en el ser humano y en su capacidad para desarrollarse de manera integral. Aquí se destaca la teoría de Abraham Maslow, la cual ubica las necesidades del ser humano en una pirámide: en la base se encuentran las necesidades más básicas e indispensables para la vida, y en la cima están colocados los impulsos superiores, los cuales solo se pueden alcanzar una vez satisfechas las necesidades prioritarias.

"El humanismo centra su explicación en el antropocentrismo" (Mahecha et al., 2023, p. 97). Es decir, se considera al ser humano como el centro del universo y de todo lo que lo rodea. Desde esta perspectiva, se enmarca el hecho de que un sujeto tiene el potencial suficiente no solo para satisfacer sus necesidades, sino que tiene la capacidad de desarrollarse de manera individual y alcanzar su bienestar emocional. Aquí se menciona que la motivación es más compleja que el concepto de solo buscar recompensas o evitar problemas. Más bien, se destaca la aspiración al crecimiento personal y la autorrealización.

Perspectiva cognitivista

Esta perspectiva propone que los pensamientos guían la motivación de las personas. Durante la motivación, el cerebro se ocupa de procesar los estímulos que recibe del exterior, secretando sustancias e impulsando acciones internas que impactan de manera directa a la forma en la que un sujeto percibe la información. El cerebro, en conjunto con las funciones cognitivas, se encarga de decidir si se desea o no realizar cierta acción. Una de las teorías cognitivas plantea que los seres humanos llevan a cabo una actividad cuando concluyen que estas a futuro comprometerán resultados positivos. De modo que las creencias e ideas que una persona posee sobre sus capacidades y habilidades estipulan la magnitud del esfuerzo que realiza; a su vez, esto determina el resultado de su accionar (Sorolla, 2023).

A partir de esta postulación, se establece una relación significativa entre lo cognitivo y teorías como la motivación interna de logro, las atribuciones de éxito o fracaso y el

supuesto que habla acerca de los aspectos que rodean el ambiente de un individuo y que este cree poder controlar. Para que un sujeto ponga en marcha estas funciones, es necesaria la activación de estructuras cerebrales como la amígdala, que evalúa la satisfacción o el peligro que causa una actividad, y el hipotálamo, que asocia la información con sentimientos y emociones (Sánchez, 2020).

Según lo descrito, las metas son concebidas como propósitos que, dependiendo de si se consideran fáciles o difíciles de lograr, influyen en el desempeño y, por lo tanto, en la motivación de una persona.

c. La motivación escolar

El ser humano está compuesto por una gran variedad de necesidades que requieren de una motivación continua que los lleve a satisfacer dichos impulsos. Tras la satisfacción de una necesidad, se presentan inmediatamente otras, generando un círculo vicioso casi imposible de finalizar. En el contexto educativo, la motivación también juega un papel crucial y, de hecho, es un requisito fundamental para la correcta enseñanza y aprendizaje de saberes. La motivación dentro del sistema educativo facilita el acercamiento hacia los alumnos. Sin embargo, de acuerdo con experiencias narradas por los propios estudiantes, no todas las actividades diseñadas para promover la motivación en escuelas, colegios o universidades logran aumentar el ánimo del grupo al que van dirigidas (Hernández, 2021).

De acuerdo con Sandin y Curione (2021), se evidencia un descenso de los niveles de motivación intrínseca relacionados de manera proporcional con el progreso escolar. Es decir, a medida que los estudiantes ascienden un nivel académico, se presenta una disminución en su motivación intrínseca. Esto remarca la importancia de planificar estrategias que fomenten la motivación de los educandos. Por esta razón, es elemental tener en cuenta que algunos alumnos se sentirán animados con el éxito obtenido después de finalizar una tarea, por realizar trabajos que representan retos elevados e incluso, cuando están parcialmente involucrados en las decisiones tomadas por la autoridad principal, el profesor.

La misión del docente es estudiar a su población e identificar los intereses que elevan su motivación. Utilizar recursos externos no es la única manera de generar esto; también existen objetivos internos que influyen en los estudiantes y los impulsan a

actuar de inmediato para conseguirlos. Por ejemplo, obtener un título, convertirse en un profesional, conseguir empleo o satisfacer preguntas originadas a partir de su curiosidad. Frente al aprendizaje, la motivación permite que este proceso sea percibido como algo positivo, lo cual incita a los estudiantes a continuar adquiriendo conocimientos (Noriega et al., 2020).

Algunas tareas significativas que los estudiantes, con ayuda de sus docentes, deben desarrollar y fortalecer incluyen el ser consecuente con las metas que se han planteado, la curiosidad por alcanzar nuevo conocimiento, la reflexión e identificación de intereses personales y la capacidad de ver hacia el futuro y reconocer los beneficios que trae consigo el esfuerzo y la dedicación. En cuanto a los docentes, es fundamental que ellos también practiquen estrategias motivacionales que les ayuden a sobrellevar el interés y la falta de implicación de ciertos estudiantes (Durán, 2022).

1.2.2 Variable dependiente: El estrés académico

Para referirse al estrés académico, es fundamental abordar las generalidades del estrés; de este modo, será posible definir y contextualizar la variable de estudio.

El estrés es un conjunto de reacciones físicas y psicológicas que aparecen de manera natural ante la presencia de estímulos nocivos, exigentes o amenazantes. Este fenómeno constituye la respuesta que emite una persona como consecuencia de la exposición a situaciones que sobrepasan sus exigencias, generándole presiones que alteran su capacidad de afrontamiento (Torres, 2022). Un concepto similar es propuesto por Cortés (2021), quien menciona que el estrés surge cuando el funcionamiento habitual del organismo se ve interrumpido por circunstancias adversas que aparecen en un contexto determinado. Las alarmas se activan cuando el organismo intenta volver a su estado original sin obtener resultados satisfactorios; como resultado, permanece en un estado de resistencia, afectando el funcionamiento normal del individuo.

El estrés no solo se encuentra encasillado en algo negativo necesario de evitar; más bien, dependiendo de su propósito, puede llegar a mejorar el rendimiento y la adaptación de una persona. Por otra parte, se convierte en un estrés perjudicial cuando provoca que se excedan las capacidades de afrontamiento del individuo. En estos

casos, es necesario tomar acciones rápidas para evitar que escale a circunstancias mayores que comprometan el bienestar físico y la salud mental de quien lo padece (Quiliano y Quiliano, 2020).

En la mayoría de los casos destaca la presencia de consecuencias físicas ante la aparición del estrés. Es decir, un individuo estresado no solo experimenta nervios, cansancio o tristeza, sino que puede padecer insomnio, problemas intestinales y dificultades en su sistema inmunitario. Sin embargo, los efectos del estrés no se limitan a los mencionados anteriormente; también suelen afectar el contexto personal, social y familiar de los individuos. Debido a esto, es beneficioso que toda persona conozca sus límites y lo que está dispuesta a soportar, para poder controlar sus niveles de estrés, modificar conductas y prevenir situaciones desastrosas (Robinet y Pérez, 2020).

Para Kantlen y Perrotta (2019), el estrés se puede conceptualizar de las tres formas siguientes:

Tabla 4.

Conceptos del estrés

	Concepto
Estímulo	El estrés es el producto de un estímulo ambiental (estresor) nocivo o peligroso que tiende a generar tensión en los individuos. De manera que se le considera el resultado de factores externos al sujeto.
Respuesta	El estrés es la reacción que emite una persona ante la presencia de un estresor. Puede manifestarse como una respuesta tanto psicológica como fisiológica.
Estímulo y respuesta	Es la combinación del estresor y la respuesta. El estrés está determinado por la manera en la que un individuo percibe las situaciones que ocurren a su alrededor y la forma en cómo responde ante estas.

Nota. El estrés se define desde un modelo integral que combina variables presentes a lo largo de toda la vida del ser humano.

El estrés es una condición de la que nadie está exento a experimentar; la presentan todas las personas y aparece en todos los contextos conocidos y por conocer. En este sentido, el sistema educativo es uno de los entornos en los que el estrés se manifiesta en niveles más elevados. El estrés académico es una situación que experimentan los estudiantes como resultado de las demandas y presiones propias del entorno educativo, es decir, tiene como única fuente a estresores desencadenados a partir del desarrollo de actividades en el ámbito escolar. Se genera cuando los educandos perciben que sus habilidades para afrontar las exigencias académicas, como pruebas, lecciones, deberes o su rendimiento en general, superan sus límites, impactando negativamente al área cognitiva, física y emocional (Moreno et al., 2022).

a. Tipos de estrés

Existen varias clasificaciones que suelen estar agrupadas según la fuente de estrés; en este sentido, se habla acerca de estrés sexual, marital, académico, familiar (Berrío y Mazo, 2011). Sin embargo, la clasificación más conocida aborda el estrés desde una perspectiva centrada en la naturaleza del estrés, identificando dos tipos:

Eustrés

La respuesta que genera el eustrés se considera placentera, ya que se manifiesta durante el proceso de la satisfacción de una necesidad. En esta se desencadenan una variedad de reacciones positivas generadas a partir de la obtención de resultados agradables y satisfactorios. Se considera que un individuo experimenta una situación de eustrés cuando siente la capacidad para enfrentar un evento ambiental que implica un esfuerzo adicional, pero que se mantiene dentro del límite de sus recursos. En este caso, la tensión que se experimenta se percibe como positiva o buena (Peralta, 2023).

El eustrés, también conocido como estrés positivo, se considera una base fundamental para el progreso del ser humano, ya que incrementa la autoeficiencia, los niveles de tolerancia y el locus de control interno. Además, potencia la estimulación cognitiva, lo que permite mejorar la productividad en las tareas (Saavedra, 2023). Este tipo de estrés es esencial para lograr el éxito al enfrentar una situación compleja.

En el sistema educativo, el eustrés se presenta cuando los estudiantes experimentan situaciones desafiantes que son percibidas como estimulantes y reconfortantes. Por

ejemplo, un estudiante que prepara una exposición importante frente al salón de clases. Es probable que vaya a sentir nervios y ansiedad; sin embargo, estos sentimientos pueden venir acompañados por entusiasmo y energía positiva que lo impulsa a prepararse de manera correcta. De modo que el eutrés permite que el rendimiento académico del educando mejore y, además, que su confianza y autoestima incrementen, mejorando de esta manera su área personal (Cruz, 2023).

Distrés

El distrés, o estrés negativo, se considera desagradable debido a que invade los niveles de tolerancia de quien lo experimenta. Un individuo con distrés presenta altos grados de frustración como consecuencia de la exposición a demandas que superan sus capacidades. Esto genera presiones y sobreesfuerzos incómodos, lo que a su vez provoca una desregularización en la actividad psicofisiológica. En este tipo de estrés, la persona no es capaz de adaptarse por completo a factores externos que le resultan nocivos o amenazantes. Al enfrentar una situación de distrés, se superan los límites de las habilidades y los recursos disponibles, lo que resulta en una tensión dañina y desgastante para el individuo (Koppmann et al., 2021).

En el ámbito educativo, se presenta cuando un alumno enfrenta una carga extenuante de actividades, ya sean deberes, pruebas o exámenes, lo que le genera un alto nivel de ansiedad y frustración. Un ejemplo claro es un estudiante que debe rendir una multitud de exámenes y para ello recurre a acortar sus horas de sueño, experimentando dificultades de concentración y problemas en su salud. La presión que implica esta actividad ocasiona una sensación de desamparo y agotamiento emocional (Del Valle, 2021).

De acuerdo con lo expuesto, tanto el eustrés como el distrés forman parte de un conjunto de reacciones y sensaciones psicofisiológicas provocadas por la exposición a una serie de factores externos que tienden a provocar tensión en los individuos. Empero, existen diferencias significativas entre los dos:

Tabla 5.

Diferencias entre eustrés y distrés

Característica	Eutrés	Distrés
Percepción	Reto	Angustia
Motivación	Incrementa	Aminora
Control	Sensación de mando	Sensación de falta de dominio.
Emociones	Positivas: - Realización. - Satisfacción. - Alegría.	Negativas: - Frustración. - Desagrado. - Desgaste.
Impacto	Positivo: - Mejora el rendimiento de las actividades. - Mejora el bienestar.	Negativo: - Repercusiones en el ámbito físico y mental.

Nota. Información propuesta por Mejía (2024), quien destaca la importancia de conocer las diferencias entre el eustrés y el distrés.

b. Teorías

Teoría del síndrome general de adaptación de Selye

Hans Hugo Bruno Selye fue un reconocido médico austrohúngaro, naturalizado canadiense, que en el año de 1926 definió por primera vez lo que para él era el estrés. De acuerdo con Selye, el estrés es la respuesta que genera el organismo como consecuencia de la exposición ante cualquier tipo de exigencia, presentándose bajo una connotación tanto positiva como negativa. Según Selye, este proceso pone a prueba la capacidad de adaptación del individuo y para ello activa una serie de mecanismos con el objetivo de mantener su supervivencia. Es decir, el estrés es una respuesta global que emite el cuerpo humano frente a una variedad de demandas (estresores) que se susciten dentro del entorno circundante de un sujeto (Casanova et al., 2023).

De manera que el síndrome general de adaptación, o estrés, es la manera en cómo el organismo actúa ante la aparición de un desequilibrio. Este proceso se divide en tres partes:

Tabla 6.

Síndrome general de adaptación

Fase	Descripción
Fase de alarma	En esta fase, el cuerpo percibe una amenaza (estresor) e inmediatamente activa estructuras internas (SNP) que liberan hormonas, como la adrenalina y el cortisol, lo que provoca una serie de reacciones fisiológicas, como la aceleración de la respiración, el aumento del ritmo cardiaco y el incremento de la tensión muscular. De este modo, el cuerpo toma conciencia de la situación y se prepara para luchar o para huir.
Fase de resistencia	La presencia del estresor persiste, por lo que se utilizan recursos energéticos disponibles con el propósito de enfrentarlo y poner fin a la amenaza suscitada.
Fase de desgaste	El organismo experimenta un debilitamiento energético significativo, lo que provoca la pérdida de su capacidad de adaptación e incrementa el riesgo de sufrir consecuencias psicofisiológicas.

Nota. Información obtenida del trabajo de investigación de Hoyos (2021).

Según Lovo (2020), ante la presencia de estresores se generan conductas adaptativas que buscan equilibrar la desorganización del organismo causada por los cambios a los que ha sido sometido. En el síndrome general de adaptación, el cuerpo incrementa su actividad física y cognitiva con el propósito de prepararse para un movimiento motor fuerte que le permita procesar la información de manera rápida y seleccionar las conductas adecuadas para mermar los efectos del estrés. Sin embargo, si la activación de estos recursos persiste durante un período prolongado, el organismo se desgasta y, como resultado, no encuentra comportamientos adecuados que ayuden a sobrellevar el proceso de tensión.

Teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman

La teoría transaccional del estrés se basa en los procesos cognitivos que se desencadenan ante la presencia de situaciones estresantes. Este modelo plantea que el estrés es un problema tanto individual como colectivo; no obstante, las exigencias que manifieste cada sujeto dependerán de cómo evalúe cognitivamente la existencia del estresor. El estrés es producto de una evaluación subjetiva; una persona puede percibir un estímulo de manera positiva, mientras otra lo puede interpretar de manera negativa. Por lo tanto, las tensiones que se experimentan no son únicamente resultado de las demandas del entorno, sino también de la forma cómo se procesa e interpreta la información (Castro y Millan, 2024).

Para Perales et al. (2022), en este modelo se propone que el estrés es resultado de la interacción de un individuo con su medio. Por ello, se manifiesta cuando la persona considera que sus recursos son lo suficientemente escasos como para enfrentar las demandas que se le presentan. Es decir, es un fenómeno que combina elementos psicológicos, fisiológicos y del medio ambiente; además, se adiciona la variante cognitiva, que trata acerca de cómo el individuo evalúa los recursos que ofrece su entorno para atacar a los agentes nocivos que lo aquejan. Este postulado se encuentra dentro de las teorías contemporáneas del estrés, enfocándose más en el valor cognitivo y el afrontamiento.

Lazarus y Folkman (1986), citado por Camacho et al. (2024), mencionan que el estrés es un grupo de respuestas psicofisiológicas y conductuales, que se manifiestan cuando el ser humano nota que los agentes perjudiciales del entorno exceden sus recursos de afrontamiento. Esta concepción rompe la creencia basada en que el estrés se sintetiza en una respuesta instintiva que se expresa solo de manera fisiológica. La teoría transaccional establece que los estilos de afrontamiento son dinámicos. En otras palabras, los mecanismos que utiliza una persona para combatir un acontecimiento agobiante están determinados por un intercambio entre el individuo y el contexto que lo rodea.

Esta teoría establece dos tipos de evaluación que se desencadenan en el individuo a la hora de confrontar una demanda del entorno:

Tabla 7.

Tipos de evaluaciones

Tipo	Explicación
Evaluación primaria	Se da cuando el individuo confronta un acontecimiento probablemente estresante. En esta evaluación se discierne si la situación es positiva, negativa, manejable o simplemente insignificante. Si se concluye que el hecho es estresante, se activa la siguiente evaluación.
Evaluación secundaria	Se focaliza en los recursos con los que cuenta el sujeto para enfrentar o no el estresor. Está centrada en explorar estrategias que buscan resolver la situación. Esta evaluación es la más complicada debido a que se tienen expectativas de los resultados obtenidos a través de las estrategias empleadas.

Nota. Información adaptada del trabajo de Ferreira y Calderón (2022).

c. Estresores académicos

El estrés académico es la tensión que experimenta un estudiante ante las demandas que se suscitan en el sistema educativo, las cuales, como consecuencia, producen secuelas físicas y psicológicas que afectan su bienestar personal. Para Velázquez y Testón (2022), los niveles de estrés académico alcanzan sus picos más elevados en la etapa universitaria. Algunos síntomas que reflejan los estudiantes, entre ellos, cansancio, agotamiento, frustración, provocan la disminución de la motivación y el rendimiento académico.

Tabla 8.

Componentes del estrés

Componente	Descripción
Estresores	Demandas del entorno que sobrepasan los límites de tolerancia del individuo.
Síntomas	Reacciones fisiológicas y psicológicas que se desencadenan ante la presencia de un estresor y tienen consecuencias en el bienestar integral del sujeto.
Estrategias de afrontamiento	Técnicas que desarrolla una persona con el objetivo de mermar los síntomas provocados por el estrés.

Nota. Según Gil y Fernández (2021), estas variables se transforman en componentes del estrés académico cuando se adaptan al contexto educativo.

Los estudiantes continuamente enfrentan situaciones que implican un desgaste de sus recursos físicos y mentales. De manera que, las actividades, tareas, exámenes o cualquier otra situación académica, son parte de los factores causantes de estrés en los educandos. Según Vizoso y Arias (2016), la sobrecarga de tareas, la dificultad en la adaptación al ambiente educativo y la relación docente-estudiante, son algunas de las principales preocupaciones que aquejan a los estudiantes. Esta sobrecarga de responsabilidades puede desencadenar el síndrome de burnout académico, enfermedad caracterizada por presentar excesivos niveles de cansancio emocional que repercuten en la eficacia y la calidad de vida escolar de quien lo padece.

En este contexto, las fuentes dominantes y reiterativas del estrés académico son el exceso de trabajo, el tiempo para el cumplimiento de responsabilidades, las intervenciones frente a la clase y las defectuosas estrategias metodológicas de los docentes. Todas y cada una de estas demandas ejercen influencia sobre la calidad de vida de los estudiantes. Muchas de las conductas que se incorporan en esta etapa persisten hasta la vida adulta; por ende, es importante conocer y entender las causas

del estrés para así evitar enfermedades crónicas que afecten el estilo de vida a corto, mediano y largo plazo (Estrada et al., 2024).

Tabla 9.

Estresores académicos

Estresor	Lo que incluye
Carga de trabajo	Deberes excesivos, proyectos, exámenes.
Manejo del tiempo	Dificultad para mantener un equilibrio entre las responsabilidades académicas y otras circunstancias personales.
Presión académica	Presión por llevar a cabo las expectativas de familiares y docentes.
Competencia	Comparación constante entre uno mismo y los demás estudiantes.
Ausencia de respaldo	Falta de apoyo de docentes y familiares.

Nota. Estresores mencionados en el trabajo de investigación de Labbe et al. (2022).

Afrontamiento académico

El afrontamiento académico está conformado por estrategias desarrolladas por los estudiantes con el objetivo de enfrentar situaciones perjudiciales que se desencadenan en el entorno educativo. El empleo de estrategias de afrontamiento contribuye a la reducción del estrés y sus consecuencias. Desde esta perspectiva, los estudiantes son capaces de analizar su contexto y establecer estrategias a nivel emocional, conductual y cognitivo, con el fin de contrarrestar los efectos de las demandas escolares. El afrontamiento académico está íntimamente relacionado con el incremento del bienestar emocional, es decir, la elección de una estrategia de afrontamiento adecuada permite cuidar y proteger la salud mental y física de los educandos. Algunos de los métodos de afrontamiento más comunes entre la población estudiantil son la manifestación de las emociones, la autocrítica y la resolución de problemas (Valdivieso et al., 2020).

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

- Analizar la influencia de la motivación en el estrés académico de los estudiantes de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato (UTA).

Este objetivo se llevará a cabo con la aplicación de la prueba estadística Chi-cuadrado que permitirá correlacionar los resultados del instrumento aplicado a la variable independiente, la motivación, y los resultados del instrumento administrado para la variable dependiente, el estrés académico.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Fundamentar teóricamente las variables de estudio, la motivación y el estrés académico.

Este objetivo se cumplirá a partir de la investigación exhaustiva de documentos, libros, revistas científicas y repositorios académicos que proporcionen información acerca de las variables a estudiar.

- Establecer el nivel de motivación de los estudiantes de la carrera de Turismo a través de la aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA).

El objetivo propuesto se ejecutará con el apoyo de la aplicación y calificación de la Escala de Motivación Académica (EMA), donde se evalúa la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

- Evaluar el nivel de estrés académico de los estudiantes de la carrera de Turismo mediante la aplicación del Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21).

Este objetivo se realizará a través de la aplicación y calificación del instrumento SISCO SV-21, el cual valora las fuentes del estrés académico (estresores), los síntomas y las estrategias de afrontamiento.

- Comparar los resultados obtenidos en la Escala de Motivación Académica (EMA) y el Inventario SISCO para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21) con el propósito de proponer estrategias que aborden tanto el fortalecimiento de la motivación como la reducción del estrés en estudiantes universitarios.

Para cumplir este objetivo se empleará la prueba Chi-Cuadrado para determinar la significancia de la relación entre estas variables. Los resultados permitirán identificar patrones que expliquen cómo diferentes niveles de motivación pueden influir en la intensidad del estrés académico experimentado por los estudiantes. A partir de los resultados, se diseñarán estrategias basadas en enfoques de aprendizaje motivacional, manejo del tiempo y técnicas de afrontamiento del estrés, las cuales estarán orientadas a mejorar el rendimiento académico y promover el bienestar estudiantil.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

En este capítulo se detallan los materiales y métodos empleados en la investigación. Se describe el modelo del estudio, especificando la población y la muestra seleccionada. Además, se expone el plan de procesamiento de información, destacando los instrumentos de recolección de datos y el procedimiento para su levantamiento y análisis. Por último, se plantea la hipótesis junto con la metodología utilizada para su verificación.

2.1 Materiales

Tabla 10.

Recursos y materiales para la investigación

	Cantidad/Detalle	**Valor**
Recursos Institucionales		
Biblioteca general de la UTA	1	$00,00
Oficina de la tutora del proyecto de titulación	1	$00,00
Aulas de la UTA	4	$00,00
Recursos Humanos		
Tutora del proyecto de titulación	1	$00,00
Docente de la asignatura de Desarrollo de Proyectos	1	$00,00
Investigadora	1	$00,00
Estudiantes de 3°, 4° y 6° semestre de la carrera de Turismo	90	$00,00
Recursos Materiales		
Escala de Motivación Académica (EMA)	1	$00,00
Inventario SISCO SV-21	1	$00,00
Internet	Wifi del hogar	$30,00
Computadora	Libre	$00,00
Copias	Libre	$10,00
Microsoft Word y Excel	Libre	$00,00
Recursos Financieros		
Transporte	Visitas a la UTA	$50,00
Alimentación	Libre	$15,00
	Total	$105,00

Nota. Gastos totalmente financiados por la investigadora.

2.2 Métodos

2.2.1 Enfoque de la investigación

Enfoque mixto

Según Ochoa et al. (2020), la investigación propuesta adopta un enfoque mixto. Por un lado, la metodología cualitativa se evidencia en la construcción del contenido a través del uso de documentos orientados a la descripción profunda de las variables de estudio. Además, se explora la naturaleza de la relación entre la variable independiente, la motivación, y la variable dependiente, el estrés académico. Asimismo, los datos recopilados a partir de la aplicación de los instrumentos de evaluación están analizados y conceptualizados de manera rigurosa.

Por otra parte, la investigación es cuantitativa porque los fenómenos estudiados se pueden medir, es decir, se les asignan cantidades numéricas con el apoyo de técnicas estadísticas. En este estudio se aplica la Escala de Motivación Académica (EMA), con el fin de valorar la motivación extrínseca, intrínseca y la amotivación de la muestra seleccionada, en conjunto con el Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO SV-21), para medir los niveles de estrés académico del grupo de estudiantes elegido (Sánchez y Murillo, 2021).

En definitiva, esta investigación posee un enfoque mixto. En su parte cualitativa, se conceptualizan y describen los componentes y características que engloban la motivación y el estrés académico; mientras que, en su parte cuantitativa, las variables se evalúan mediante la aplicación de dos instrumentos que recopilan información numérica (Acosta, 2023).

2.2.2 Nivel de la investigación

Nivel exploratorio

La investigación se sitúa en el nivel exploratorio, dado que existen pocos estudios que abordan las variables propuestas de manera conjunta. Por lo que en este proyecto se exploran sincrónicamente ambas variables, recopilando información e identificando antecedentes generales para aproximarse a la comprensión de los fenómenos propuestos. El nivel exploratorio permite identificar aspectos relevantes que

contribuyen al entendimiento de la motivación y el estrés académico. El análisis de estas temáticas establece las bases para futuras investigaciones semejantes a la presente (Ramos, 2020).

Nivel descriptivo

Este estudio contempla una investigación de carácter descriptivo, ya que expone categorías globales que abarcan los fenómenos de la motivación y el estrés académico; además, describe detalladamente la situación de estas variables en determinado grupo o población. Este nivel permite aclarar el tema del estudio mediante un análisis profundo de cada una de las variables; asimismo, la investigación incluye una revisión de las características, tipos, teorías, causas y efectos de la motivación y el estrés académico, lo que facilita la formulación de una hipótesis destinada a interpretar los fenómenos estudiados (Salazar, 2020).

Nivel correlacional

La presente investigación se enmarca en el nivel de tipo correlacional, debido a que uno de sus propósitos principales es demostrar y examinar la relación entre las variables de estudio, utilizando métodos y procedimientos estadísticos. De manera que este nivel permite conocer el grado de predominio e influencia de la variable independiente, la motivación, sobre la variable dependiente, la autoestima (Arias et al., 2020).

2.2.3 Diseño de la investigación

Diseño transversal

Para Manterola et al. (2023), esta investigación es de tipo transversal, ya que se observan, describen y analizan las características de un grupo de estudiantes previamente seleccionados. La peculiaridad de este diseño es que permite realizar la medición de variables en un determinado periodo. Es decir, las variables, la motivación y el estrés académico, han sido evaluadas en una sola ocasión y no se expondrán a un seguimiento continuo.

2.2.4 Modalidad de la investigación

Investigación bibliográfica-documental

Esta investigación es de tipo bibliográfica-documental dado que recopila información científica obtenida a partir de la revisión de fuentes primarias y secundarias, tales como, libros, revistas, artículos, bases de datos académicas y repositorios universitarios, que permitieron obtener datos relevantes vinculados a las variables de investigación.

Investigación de campo

El presente estudio comprende una investigación de campo, ya que la información obtenida se ha recopilado directamente del contexto en el que ocurren los fenómenos estudiados. Esta investigación permitió recabar datos verídicos que no han sido manipulados y que se obtuvieron a partir del contacto directo con la muestra seleccionada (Hamui y Vives, 2021).

2.3 Descripción del modelo de investigación

2.3.1 Población

En la presente investigación, la población seleccionada está compuesta por los estudiantes de la Carrera de Turismo de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato. Esta población fue elegida debido a que las variables tienen un impacto significativo en esta etapa, lo cual convierte a los estudiantes universitarios en sujetos idóneos para evaluar sus niveles de motivación y de estrés académico. Además, los individuos pertenecientes a este grupo se encuentran en una fase crítica en la que se espera un equilibrio entre la motivación y el estrés académico, permitiendo así enfrentar de manera adecuada las demandas que supone la vida universitaria (Suárez et al., 2022).

2.3.2 Muestra

Para la presente investigación, la muestra objeto de estudio está constituida por los estudiantes de tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo. A continuación, se detallan los criterios de inclusión y exclusión propuestos por la investigadora:

Tabla 11.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
- Estudiantes legalmente matriculados en el tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la UTA durante el período académico Septiembre 2024 – Febrero 2025. - Estudiantes que se encuentren presentes durante la aplicación de los instrumentos. - Estudiantes que tengan entre 18 y 25 años. - Estudiantes que estén de acuerdo con participar en la investigación.	- Estudiantes no matriculados en el tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la UTA durante el período académico Septiembre 2024 – Febrero 2025. - Estudiantes ausentes durante la aplicación de los instrumentos. - Estudiantes menores a 18 años y mayores a 25 años. - Estudiantes en desacuerdo con formar parte de la investigación.

Nota. Criterios de inclusión y exclusión propuestos por el investigador con el propósito de determinar la muestra objeto de estudio.

De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión propuestos, se considera la siguiente muestra:

Tabla 12.

Descripción de la muestra de estudio

Semestre	Número de estudiantes	Porcentaje
Tercero	27	30%
Cuarto	33	36,7%
Sexto	30	33,3%
Total	90	100%

Nota. Detalle de la muestra total luego de haber aplicado los criterios de la tabla 11.

Tabla 13.

Descripción de la muestra de estudio por género

Género	Número de estudiantes	Porcentaje
Femenino	66	73,3%
Masculino	24	26,7%
Total	90	100%

Nota. La tabla representa la distribución de los participantes según el género con el que se identifican.

Tabla 14.

Descripción de la muestra de estudio por edad

Edad	Número de estudiantes	Porcentaje
18	8	8,9%
19	16	17,8%
20	25	27,8%
21	30	33,3%
22	6	6,7%
23	1	1,1%
24	2	2,2%
25	2	2,2%
Total	90	100%

Nota. Las edades registradas corresponden a estudiantes matriculados en el tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo.

Después de haber aplicado los criterios de inclusión y exclusión, se obtiene como muestra final un total de 90 estudiantes matriculados entre tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato.

2.4. Plan de procesamiento de información

2.4.1 Técnica

En esta investigación, la técnica seleccionada para la recolección y el manejo de datos es la encuesta. Esta técnica es idónea para aplicarse en la muestra seleccionada debido a que permite obtener información directa de una población grande. La encuesta se basa en la aplicación de un conjunto estructurado de preguntas dirigidas a un grupo definido de sujetos, con el propósito de adquirir información sobre diversos aspectos; en este caso, la encuesta permitirá medir la motivación y el estrés académico en los estudiantes de tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato (Cisneros et al., 2022).

La encuesta se enfoca en recopilar información de manera estandarizada, permitiendo que todos los participantes del estudio respondan las preguntas planteadas, lo que simplifica el análisis de las respuestas. Esta técnica es idónea para aplicarse en investigaciones que tengan un grupo grande de participantes, como en el presente proyecto, en el que la muestra abarca un total de 90 estudiantes.

La técnica se llevará a cabo mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación de las variables a estudiar: la motivación y el estrés académico. Para facilitar su administración, se utilizará apoyo digital a través de la plataforma virtual Google Forms. La modalidad empleada también asegurará el anonimato de los encuestados, lo que es clave para obtener respuestas honestas y confiables que aporten a la investigación.

La técnica seleccionada posibilita obtener datos fiables y representativos, que serán fundamentales para alcanzar los objetivos planteados en la investigación y efectuar un correcto y transparente análisis de la información obtenida.

2.4.2 Instrumentos

El instrumento de recolección de datos seleccionado para esta investigación es el cuestionario. A continuación, se detallarán los instrumentos a utilizar:

Instrumento variable independiente: La motivación

La Escala de Motivación Académica (EMA) es un instrumento de evaluación que mide los diferentes tipos de motivación que actúan sobre los estudiantes dentro del entorno educativo. Esta escala es de origen francés y fue adaptada en el año de 1992 por Vallerand, Blais, Briére y Pelletier, bajo el nombre de l´Echelle de Motivation en Education (EME). En la actualidad, ha sido validada en diferentes idiomas (Mogro, 2023).

La Escala de Motivación Académica (EMA) está compuesta por 28 preguntas de opción múltiple; cada una de ellas está distribuida en tres escalas principales que miden los distintos tipos de motivación. La escala de motivación intrínseca mide el nivel en que los estudiantes ejecutan actividades escolares por el interés y la satisfacción inherente que implica la tarea en sí. Se evalúa el impulso de aprender por curiosidad, por deseo, por el desafío que representa la actividad o por el simple placer que genera el aprendizaje. En la escala de motivación extrínseca se valora la participación producida a través de factores externos, como conseguir altas calificaciones, cumplir con expectativas de otros o alcanzar un objetivo en concreto. Por último, la escala de amotivación mide la escasez o falta de interés hacia las funciones y actividades académicas.

Las escalas de motivación intrínseca y motivación extrínseca cuentan con subescalas que permiten mejorar el análisis de la variable. Dentro de la primera escala se encuentran la MI al conocimiento, la MI al logro y la MI a las experiencias estimulantes. En la escala de ME se encuentra la regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada. A continuación, se detallan los ítems correspondientes a cada dimensión.

Tabla 15.

Dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA)

Dimensión	Ítems
Amotivación	5, 12, 19 y 26
Regulación Externa	1, 8, 15 y 22
Regulación Introyectada	7, 14, 21 y 28
Regulación Identificada	3, 10, 17 y 24
MI al Conocimiento	2, 9, 16 y 23
MI al Logro	6, 13, 20 y 27
MI a las Experiencias Estimulantes	4, 11, 18 y 25

Nota. Ítems correspondientes a las dimensiones propuestas.

La aplicación del instrumento puede ser tanto individual como colectiva, su duración tiene un promedio de 15 minutos. Cada ítem se responde en una escala de Likert de 7 puntos:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = Muy en desacuerdo
- 3 = Algo en desacuerdo
- 4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 5 = Algo de acuerdo
- 6 = Muy de acuerdo
- 7 = Totalmente de acuerdo

Cada una de las dimensiones se valora de acuerdo con uno de los cinco niveles siguientes:

Tabla 16.

Tabla para la calificación de la EMA

Puntuación	Interpretación
4 - 5	Nivel bajo
6 - 10	Nivel medio bajo
11 - 18	Nivel medio
19 - 23	Nivel medio alto
24 - 28	Nivel alto

Nota. Tabla adaptada del trabajo de Moreno (2021).

Propiedades psicométricas

El instrumento EMA se ha utilizado con éxito en varios estudios y trabajos de investigación que demuestran su alta confiabilidad y validez a la hora de evaluar la motivación en entornos académicos. Los coeficientes internos medidos mediante el alfa de Cronbach determinan que la confiabilidad del instrumento se encuentra entre $\alpha = 0.80$ y $\alpha = 0.90$, demostrando una alta consistencia interna. Asimismo, los valores de alfa de Cronbach para cada una de las subescalas superan el $\alpha = 0.80$ (Colebrusco et al., 2021).

La revalidación del instrumento en la población de estudiantes universitarios ecuatorianos fue realizada por Vilchez y Siguenza (2023), quienes obtuvieron que la fiabilidad general del cuestionario es alta, $\alpha = 0.89$. En cuanto a las 3 dimensiones principales, estas también cuentan con valores de alfa dentro de los criterios aceptables, obteniendo que la Motivación Intrínseca posee un $\alpha = 0.89$, la Motivación extrínseca dispone de un $\alpha = 0.86$ y la Desmotivación cuenta con un $\alpha = 0.91$.

Instrumento variable dependiente: El estrés académico

El Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21) es un instrumento que evalúa las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales que subyacen dentro del estrés académico. Este instrumento fue diseñado por Barraza en el año 2007; su primera versión cuenta con 37 ítems que buscan identificar las fuentes de estrés como las consecuencias que los estudiantes

presentan ante dichas situaciones. Asimismo, permite reconocer las estrategias de afrontamiento que utilizan los sujetos. Para esta investigación se utilizó la segunda versión que cuenta con 21 ítems (Barraza, 2018).

Uno de los ítems se responde a través de términos dicotómicos (sí - no); la respuesta de esta pregunta determina si el participante es candidato idóneo para ejecutar el inventario. Otro de los ítems se encuentra planteado en una escala de Likert de cinco valores que permiten reconocer el grado de intensidad de estrés académico experimentado (1 es poco y 5 es mucho). Por último, los 35 ítems restantes se encuentran organizados en tres dimensiones; el apartado de estresores se enfoca en las situaciones puntuales que generan estrés en los estudiantes. En la dimensión síntomas se evalúan las reacciones comportamentales, cognitivas y psicofisiológicas que experimentan los sujetos. La sección de estrategias valora la manera en cómo los estudiantes manejan o afrontan el estrés académico; aquí se busca identificar estrategias adaptativas como la planificación, organización y búsqueda de apoyo; a la par que se pretende reconocer estrategias desadaptativas como la procrastinación o la sobrecarga de tareas a causa de un mal manejo del tiempo.

Tabla 17.

Dimensiones del SISCO-21

Dimensión	Ítems
Estresores	1 al 7
Síntomas	8 al 14
Estrategias de Afrontamiento	15 al 21

Nota. Detalle de los ítems que componen las dimensiones de la versión final del SISCO.

El inventario fue diseñado con el objetivo de ser autoadministrado, ya sea de manera individual o grupal; no tiene límite de tiempo para su aplicación, sin embargo, tiene un promedio de duración de entre 20 y 25 minutos. Cada pregunta se responde en una escala del 1 al 6:

N (0) = Nunca

CN (1) = Casi nunca

RV (2) = Rara vez

AV (3) = Algunas veces

CS (4) = Casi siempre

S (5) = Siempre

Para la calificación e interpretación del estrés se recomienda el uso de los siguientes baremos dependiendo de la población a evaluar:

Tabla 18.

Escala normativa centrada en la población en la que se validó

Puntuación	Interpretación
0% - 48%	Nivel leve
49% - 60%	Nivel moderado
61% - 100%	Nivel severo

Nota. Información obtenida del Manual del Instrumento.

Tabla 19.

Escala indicativa centrada en el valor teórico de la variable

Puntuación	Interpretación
0% - 33%	Nivel leve
34% - 66%	Nivel moderado
67% - 100%	Nivel severo

Nota. Información obtenida del Manual del Instrumento.

En esta investigación se hará uso del *baremo indicativo* debido a que, según el autor, el normativo es exclusivo para la población mexicana; por ende, se descarta.

Propiedades psicométricas

Este instrumento cuenta con una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.85. Cada una de las dimensiones también medidas con el alfa de Cronbach cuentan con los siguientes valores: estresores con $\alpha = 0.83$, síntomas con 0.87 y estrategias de afrontamiento con 0.85 (Barraza, 2018).

2.4.3 Levantamiento de información

Tabla 20.

Preguntas para la recolección de información

Preguntas	Explicación
¿Para qué?	Para cumplir con los objetivos planteados en la investigación.
¿De qué personas u objetos?	Estudiantes de la carrera de Turismo de la UTA.
¿Sobre qué aspectos?	La motivación y el estrés académico.
¿Quién?	La investigadora Génesis Jumbo.
¿A quiénes?	Estudiantes de tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la UTA.
¿Cuándo?	Durante el período académico Septiembre 2024 – Febrero 2025.
¿Dónde?	Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación - UTA
¿Cuántas veces?	Una vez
¿Qué técnicas de recolección?	Encuesta.
¿Con qué?	Escala de Motivación Académica (EMA). Inventario SISCO SV-21.

Nota. Información propuesta a partir de las necesidades de la investigadora.

2.4.4 Procesamiento y análisis de datos

Para levantar la información y obtener datos fehacientes, se aplicaron dos instrumentos de evaluación que fueron entregados mediante enlaces y que dirigieron a los estudiantes a los ítems propuestos por cada instrumento colocados en la plataforma

digital Google Forms. La investigadora acudió de manera presencial a las aulas de tercer, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato.

Se explicó a los participantes el propósito de la investigación y los beneficios que supone la misma; además, se describió cada uno de los instrumentos con el objetivo de que no existieran dudas en cuanto a su ejecución. El primer instrumento evaluó la motivación y el segundo midió el estrés académico de los estudiantes.

Para recopilar la información se hará uso de la herramienta tecnológica Excel: esta facilitará recopilar los datos de forma estadística. Una vez obtenida la información requerida, se procederá a realizar el análisis e interpretación de las respuestas con base en los lineamientos planteados por los autores de los instrumentos utilizados.

2.5 Planteamiento de hipótesis

2.5.1 Descripción de hipótesis

La presente investigación plantea la siguiente hipótesis:

La motivación influye en el estrés académico.

Tabla 21.

Planteamiento de hipótesis

Hipótesis	Planteamiento	Verificación
Alterna	La motivación SÍ influye en el estrés académico.	Chi^2 (calculado) > Chi^2 (tabla).
Nula	La motivación NO influye en el estrés académico.	Chi^2 (calculado) < Chi^2 (tabla).

Nota. Información detallada por la investigadora.

2.5.1 Verificación de hipótesis

Para determinar si existe una relación significativa entre la variable independiente, la motivación, y la variable dependiente, el estrés académico, se utilizará la prueba Chi-

cuadrado. Para ello, se ha formulado una hipótesis alternativa que afirma la existencia de una relación entre las variables, mientras que la hipótesis nula asume lo contrario. Para realizar el análisis, las puntuaciones obtenidas se organizarán en una tabla de contingencia; además, se establecerán los grados de libertad teniendo en cuenta la fórmula establecida por el autor. Posteriormente, se evaluarán las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas y se las someterán a un cálculo en base a la siguiente fórmula:

$$\boldsymbol{X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}}$$

Si el valor de Chi-cuadrado (calculado) es inferior al Chi-cuadrado (tabulado), se rechazará la hipótesis nula, confirmando que existe una relación entre la motivación y el estrés académico, lo que valida la hipótesis alternativa planteada.

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Análisis y discusión de resultados

Los resultados del presente estudio han sido sometidos a análisis y discusión, teniendo en cuenta la participación de 90 estudiantes de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato. Para delimitar la cantidad exacta de participantes, los individuos fueron valorados a través de los criterios de inclusión y exclusión planteados por la autora, obteniendo como resultado final los datos descritos a continuación:

Tabla 22.

Datos sociodemográficos

Semestre	**N° de estudiantes**	**Porcentaje**
Tercero	27	30%
Cuarto	33	36,7%
Sexto	30	33,3%
Total	90	100%
Género	**N° de estudiantes**	**Porcentaje**
Femenino	66	73,3%
Masculino	24	26,7%
Total	90	100%
Edad	**N° de estudiantes**	**Porcentaje**
18	8	8,9%
19	16	17,8%
20	25	27,8%
21	30	33,3%
22	6	6,7%
23	1	1,1%
24	2	2,2%
25	2	2,2%
Total	90	100%

Nota. Muestra final aplicada a los criterios de inclusión y exclusión.

Como se puede observar en la tabla 22, la muestra final la conforman 90 estudiantes, tanto de género masculino como femenino, comprendidos entre tercero, cuarto y sexto semestre de la carrera de Turismo, cuyas edades rondan entre los 18 y 25 años.

La variable independiente *"la motivación"* fue evaluada mediante el uso de la Escala de Motivación Académica (EMA), compuesta por 28 ítems de opción múltiple clasificados en tres dimensiones principales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación o desmotivación. Además, las 2 primeras dimensiones cuentan con subescalas que permiten el mejor manejo de la variable estudiada. Dentro de la motivación intrínseca se encuentra la MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes. En la motivación extrínseca se encuentra la regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada.

Para evaluar la variable dependiente *"el estrés académico"*, se hizo uso del Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (SISCO SV-21), instrumento que consta de 21 ítems más 2 de introducción que evalúan las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales que engloba el estrés académico. Además, valoran los tipos de estresores que provocan esta situación y las estrategias de afrontamiento que los estudiantes llevan a cabo para hacer frente a esta problemática. El instrumento está dividido en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento; estas escalas pueden ser calificadas e interpretadas a través de una tabla de baremos propuesta por el mismo autor.

Cabe destacar que los estudiantes aceptaron participar libre y voluntariamente en la investigación, habiendo sido previamente informados de que los datos recogidos serían tratados con estricta confidencialidad, respetando en todo momento sus derechos como individuos integrales. Los resultados obtenidos se presentan en tablas y gráficos, lo que facilita un análisis más claro y conciso, contribuyendo al desarrollo y sustento del planteamiento final de la discusión.

3.1.1 Análisis y discusión variable independiente: La motivación

A continuación, se detallan los resultados obtenidos por dimensiones, lo cual colaboró al análisis general del nivel de motivación de la muestra evaluada.

Dimensión 1: Amotivación

Tabla 23.

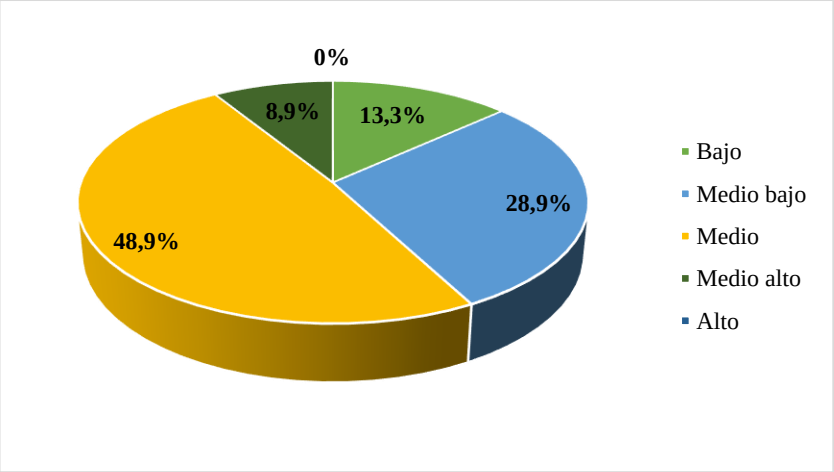
Amotivación

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	12	13,3%
Medio bajo	6-10	26	28,9%
Medio	11-18	44	48,9%
Medio alto	19-23	8	8,9%
Alto	24-28	0	0%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 2.

Amotivación



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 1.

Análisis

De un total de 90 alumnos equivalente al 100% de evaluados, se obtuvieron los siguientes resultados: 12 estudiantes, que representan el 13,3%, manifiestan un nivel bajo de amotivación; 26 estudiantes, que equivalen al 28%, se ubican en un nivel medio bajo. Por otro lado, 44 individuos, equivalentes al 48,9%, se encuentran dentro del nivel medio de la escala; 8 de los evaluados, que representan el 8,9% de los participantes, muestran un nivel medio alto. Por último, no se encuentran casos ubicados dentro del nivel alto de la escala.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos, se determina que la mayor parte de los estudiantes evaluados presenta un nivel medio de amotivación. Esto sugiere que, si bien le otorgan un valor positivo al porqué de sus estudios, aún existen dudas en cuanto a su verdadero propósito. La alta frecuencia en este grado podría deberse a que los sujetos implicados dentro de esta categoría experimentan un sentimiento de confusión en cuanto a sus objetivos educativos; sin embargo, mantienen una buena disposición para continuar con sus actividades académicas.

Por otro lado, los individuos que se encuentran en el nivel bajo y medio bajo de amotivación reflejan una conexión fuerte con respecto al proceso educativo, mostrando razones y objetivos académicos claros y precisos. Por último, los ocho evaluados pertenecientes al nivel medio alto posiblemente experimentan una elevada desconexión hacia las tareas que engloba el entorno académico; estos estudiantes perciben que la ejecución de las actividades escolares tiene un propósito nulo o insignificante, lo cual se manifiesta en una actitud de indiferencia hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión 2: Motivación extrínseca

Subescala de regulación externa

Tabla 24.

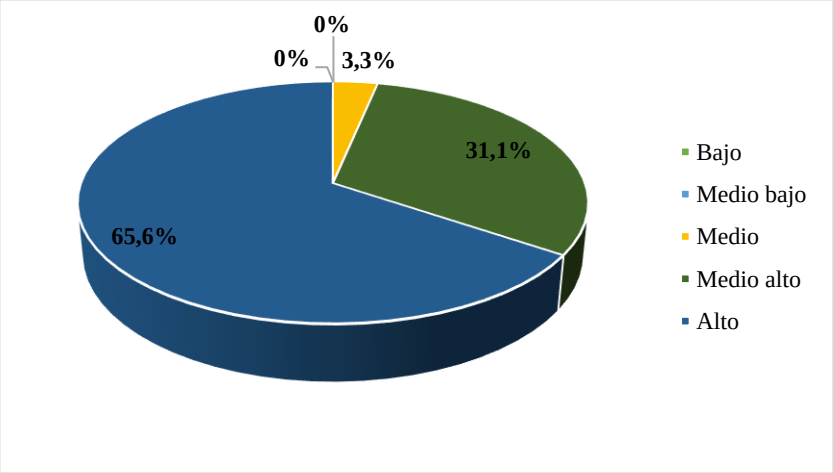
Regulación externa

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	0	0%
Medio bajo	6-10	0	0%
Medio	11-18	3	3,3%
Medio alto	19-23	28	31,1%
Alto	24-28	59	65,6%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 3.

Regulación externa



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

De los 90 estudiantes que representan el 100% de la muestra evaluada, ninguno se encuentra en los niveles bajo y medio bajo de la subescala de regulación externa. Por otro lado, 3 estudiantes, equivalentes al 3,3%, pertenecen al nivel medio de esta subescala. Además, 28 alumnos, es decir, el 31,1%, muestran un nivel medio alto en esta categoría. Por último, los 59 alumnos restantes, que representan el 65,5% de los participantes, se sitúan en el nivel alto de esta dimensión.

Discusión

La mayor frecuencia se encuentra dentro de los niveles alto y medio alto, lo que indica que los individuos pertenecientes a este rango dependen en gran medida de estímulos externos que eleven su grado de motivación. Los sujetos con un alto nivel en esta dimensión estudian con el propósito de cumplir expectativas ajenas, obtener una recompensa o evitar un castigo. Una valoración elevada se encuentra fuertemente vinculada a una variación de nivel según la presencia o ausencia de estos factores.

Un puntaje medio sugiere que los estímulos externos influyen en la motivación de los estudiantes; sin embargo, no corresponden a un factor determinante en esta variable. Es decir, los estudiantes pueden ejecutar las actividades escolares por razones externas; sin embargo, también existen razones internas que los incentivan a cumplir con cada una de sus obligaciones académicas. Por otra parte, la ausencia de evaluados con niveles bajo y medio bajo denota que los participantes no precisan de presiones externas, reconocimientos o premios que los impulsen a continuar con sus estudios. A su vez, esto podría significar que su motivación está más relacionada con propósitos intrínsecos al sujeto.

Subescala de regulación introyectada

Tabla 25.

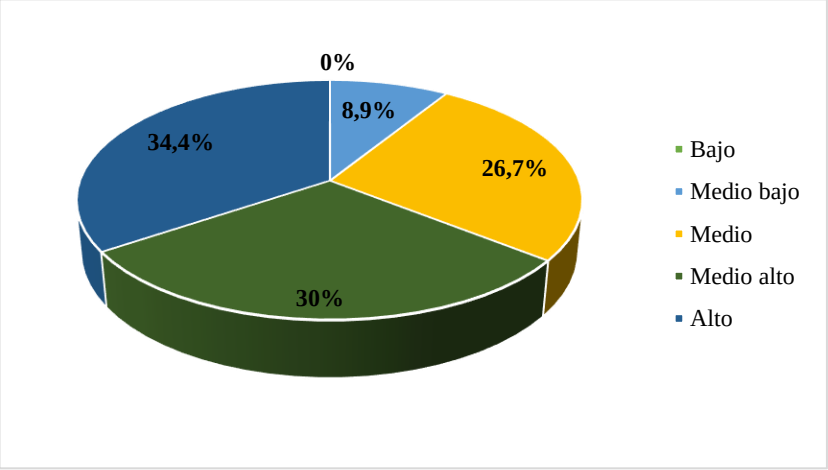
Regulación introyectada

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	0	0%
Medio bajo	6-10	8	8,9%
Medio	11-18	24	26,7%
Medio alto	19-23	27	30%
Alto	24-28	31	34,4%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 4.

Regulación introyectada



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

Del 100% de la muestra, es decir, de los 90 estudiantes evaluados, se identificaron los siguientes resultados: el nivel bajo cuenta con un 0% de acogida; el escalafón medio bajo está representado por el 8,9% de la muestra, es decir, 8 estudiantes; el nivel medio cuenta con un 26,7%, lo cual corresponde a 24 individuos. Por último, en los niveles medio alto y alto se encuentra posicionado el mayor número de participantes con un 30%, 27 alumnos, y 34,4%, 31 sujetos, respectivamente.

Discusión

Según los datos analizados, más de la mitad de los estudiantes evaluados, exactamente 58 participantes, cuenta con un nivel entre alto y medio alto en la dimensión de regulación introyectada, lo cual refleja un correcto grado de motivación fundamentada en la autoimposición de deberes o en la evasión de sentimientos negativos; es decir, los puntajes en estos niveles reflejan que la fuente principal de motivación del individuo se encuentra en el compromiso o deber que siente por ejecutar actividades académicas o para evitar el sentimiento de culpa al no cumplirlas. Se relaciona con la motivación interna, con la diferencia de que esta área evaluada se basa en la obligación que siente el sujeto por estudiar. Por otro lado, los participantes con un nivel medio demuestran estar dentro de la normalidad; por lo tanto, se sienten moderadamente motivados por obligaciones y deberes impuestos por sí mismos.

Finalmente, los porcentajes correspondientes al nivel medio bajo revelan que los estudiantes posicionados en este escalafón no experimentan el sentimiento de presión por cumplir con obligaciones autoimpuestas. Por lo tanto, su motivación no está determinada por el sentimiento de culpa o deber; en cambio, su interés hacia las actividades escolares puede deberse a otros fenómenos menos inhibitorios.

Subescala de regulación identificada

Tabla 26.

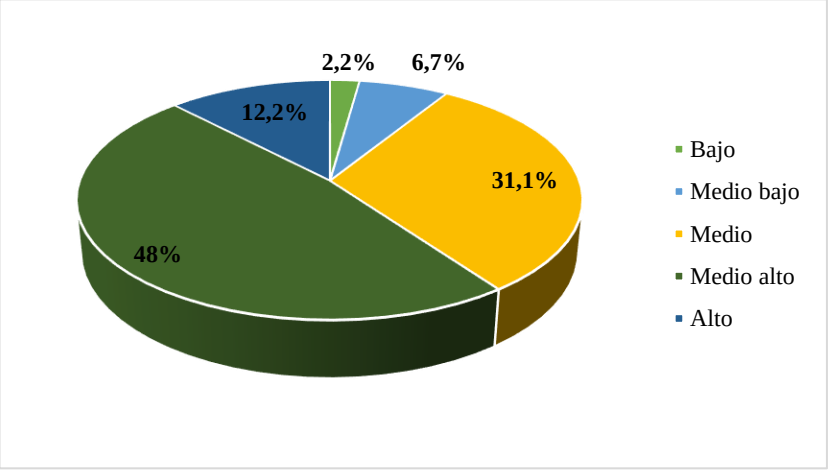
Regulación identificada

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	2	2,2%
Medio bajo	6-10	6	6,7%
Medio	11-18	28	31,1%
Medio alto	19-23	43	47,8%
Alto	24-28	11	12,2%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 5.

Regulación identificada



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

Se han obtenido los siguientes resultados a partir de la aplicación del instrumento a los 90 participantes que forman parte del 100% de evaluados: 2 estudiantes, que representan el 2,2%, tienen un nivel bajo en el área de regulación identificada; 6 evaluados, que equivalen al 6,7%, pertenecen al nivel medio bajo; 28 participantes, es decir, el 31,1%, se encuentran ubicados en la valoración de nivel medio. Finalmente, el nivel medio alto cuenta con 43 estudiantes, equivalentes al 47,8%; asimismo, 11 individuos, que representan el 12,2% de la muestra, cuentan con un nivel alto en la dimensión evaluada.

Discusión

Luego de analizar los datos obtenidos, se determina que la frecuencia en los niveles bajo y medio bajo demuestra que parte de los individuos evaluados presentan una conexión débil con sus estudios y su potencial de crecimiento personal y profesional. Un estudiante con un nivel bajo en esta área muestra poco interés en cómo los estudios puedan influir a largo plazo en su futura vida laboral. Los participantes con un puntaje medio reflejan una valoración importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no es el motivo principal para seguir ejecutando las actividades académicas; es decir, dan un valor crucial a los estudios, pero no siempre se ven impulsados por las consecuencias personales que representa.

Por otra parte, un nivel alto o medio alto indica que los estudiantes valoran de manera profunda el estudio, pues consideran que influye directamente en su crecimiento personal y profesional. Estos estudiantes consideran el proceso educativo como aquella oportunidad que a futuro les permitirá gozar de una infinidad de beneficios, lo perciben como una inversión a largo plazo.

Resultados generales de la dimensión

Tabla 27.

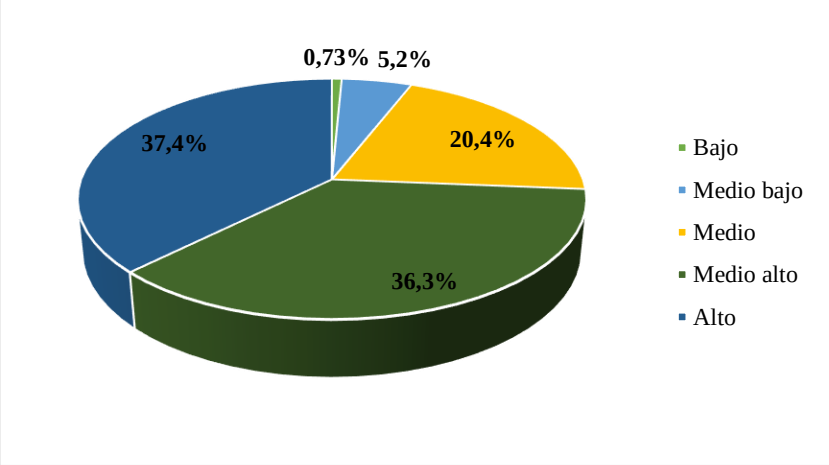
Resultados generales de la motivación extrínseca

Escala de Valoración				
Nivel	**Regulación externa**	**Regulación introyectada**	**Regulación identificada**	**Total**
Bajo	0%	0%	2,2%	0,73%
Medio bajo	0%	8,9%	6,7%	5,2%
Medio	3,3%	26,7%	31,1%	20,37%
Medio alto	31,1%	30%	47,8%	36,3%
Alto	65,6%	34,4%	12,2%	37,4%
			Total	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 6.

Resultados generales de la motivación extrínseca



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 2.

Análisis

Se han obtenido los siguientes resultados a partir del análisis general de la dimensión 2: el 0,73% de los participantes presenta un nivel bajo; el 5,2% cuenta con un nivel medio bajo: el 20,37% se encuentra ubicado dentro del nivel medio; el 36,3% posee un grado medio alto; por último, el 37,4% de los participantes refleja un nivel alto en el área evaluada.

Discusión

La frecuencia en los niveles bajo y medio bajo señala que probablemente los individuos pertenecientes a esta categoría no perciben suficientes estímulos externos como recompensas, reconocimientos o cualquier otro beneficio material que los impulse a involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es posible que esta parte de la población esté otorgándole poca importancia a los motivos personales o de autosatisfacción que se generan al cumplir correctamente con estas responsabilidades. La falta de motivación extrínseca provoca que no se confiera un valor significativo e importante a las actividades académicas. Por otro lado, los evaluados ubicados en el nivel medio reflejan que ciertos factores externos son coadyuvantes a la hora de ejecutar sus actividades académicas; sin embargo, no son agentes determinantes en el compromiso que le asignan a estas. Este nivel sugiere la existencia de un equilibrio entre la motivación externa e interna.

Por último, los niveles alto y medio alto señalan que los estudiantes dependen en gran medida de estímulos externos que los ayuden a comprometerse con sus estudios. Los individuos con un nivel entre alto y medio alto se enfocan en estudiar con el propósito de cumplir con expectativas ajenas, recibir recompensas o con el fin de conseguir algo a futuro; además, pueden verse sometidos a los sentimientos de obligación, deber o satisfacción laboral que implica esta dimensión. La presencia de estos agentes se destaca por generar la sensación de compromiso y responsabilidad para con las actividades académicas y el estudio en general.

Dimensión 3: Motivación intrínseca

Subescala de motivación intrínseca hacia el conocimiento

Tabla 28.

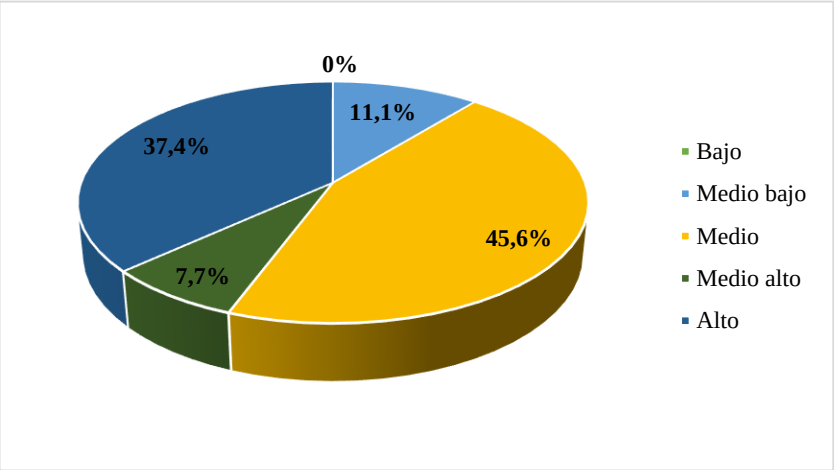
MI hacia el conocimiento

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	0	0%
Medio bajo	6-10	10	11,1%
Medio	11-18	41	45,6%
Medio alto	19-23	32	35,6%
Alto	24-28	7	7,7%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 7.

MI hacia el conocimiento



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

De los 90 educandos que equivalen al 100% de la muestra, se obtuvieron los siguientes resultados: 10 estudiantes, que representan el 11,1%, obtuvieron un puntaje que los ubicó en el nivel medio bajo; 41 evaluados, equivalentes al 45,6%, cuentan con un nivel medio; 32 individuos, es decir, el 35,6%, mantienen un nivel medio alto. Finalmente, el nivel alto cuenta con una frecuencia de 7 participantes, es decir, el 7,7%, mientras que el nivel bajo no está representado por ninguna parte de la muestra.

Discusión

Según los datos obtenidos en la dimensión de Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento, se determina que más de la mitad de los evaluados cuenta con un nivel normativo en este tipo de motivación. Puntajes altos indican que el estudiante encuentra satisfacción y placer en aprender, independientemente del resultado que pueda provocar este proceso. Es decir, su motivación se basa en la aspiración y deseo que tiene por entender y conocer nuevos temas, lo que demuestra una curiosidad auténtica y admiración hacia el conocimiento de manera integral. Asimismo, el nivel medio señala que el estudiante muestra cierta cantidad de interés por aprender y disfrutar del proceso educativo; sin embargo, no es su principal fuente de motivación.

Por último, la frecuencia en el nivel medio bajo indica que los sujetos valorados dentro de esta categoría tienen un interés mínimo en aprender por el simple hecho de adquirir nuevos conocimientos. Posiblemente le atribuyen al estudio una significancia que conduce a otros objetivos; por ende, no tienden a experimentar placer en el proceso de adquisición y descubrimiento de nuevos tópicos.

Subescala de motivación intrínseca hacia el logro

Tabla 29.

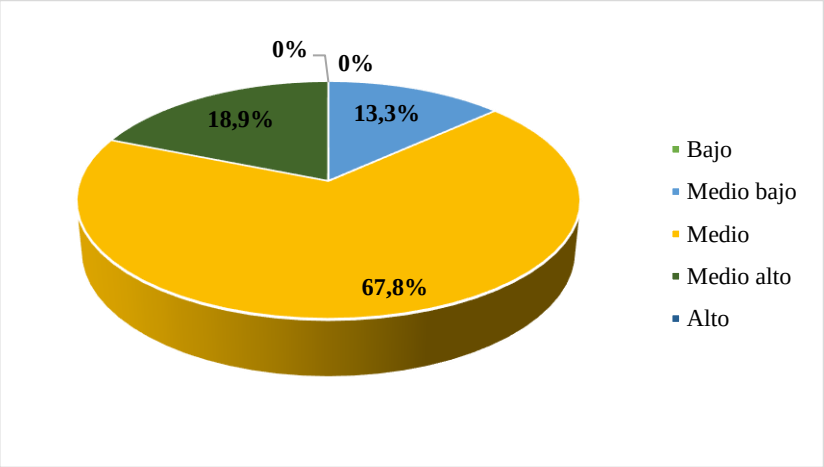
MI hacia el logro

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	0	0%
Medio bajo	6-10	12	13,3%
Medio	11-18	61	67,8%
Medio alto	19-23	17	18,9%
Alto	24-28	0	0%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 8.

MI hacia el logro



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

De los 90 estudiantes que representan al 100% de muestra evaluada, se obtuvieron los siguientes resultados en la subescala de Motivación Intrínseca hacia el Logro: 12 estudiantes, equivalentes al 13,3%, poseen un nivel medio bajo; 61 evaluados, es decir, el 67,8%, cuenta con un nivel medio; 17 participantes, representando el 18,9%, muestran un nivel medio alto. Por último, tanto el nivel bajo como el nivel alto cuentan con una ausencia de participantes.

Discusión

Del análisis de los datos obtenidos, se determina que, del total de sujetos evaluados, más de la mitad posee un nivel medio en la dimensión propuesta. Un nivel medio en esta área sugiere que los individuos cuentan con cierto grado de interés por alcanzar sus metas, aunque también encuentran motivación en otras fuentes que van más allá de la consecución de objetivos concretos. Por otro lado, los participantes que se sitúan en un nivel alto tienden a estar, la mayor parte del tiempo, motivados por el cumplimiento y alcance de metas académicas. Para los estudiantes pertenecientes a esta categoría, los logros alcanzados a partir de su alto rendimiento académico constituyen factores esenciales para su compromiso con las actividades y tareas escolares, lo que se refleja en su gran esfuerzo y dedicación hacia los estudios.

En contraste con lo anterior, los sujetos ubicados en el nivel medio bajo reflejan que los logros académicos no forman parte de los principales estímulos que influyen en su decisión de estudiar. El nivel bajo representa a los estudiantes que no consideran los logros académicos como una fuente relevante de satisfacción personal. Es posible que estas características tengan un impacto significativo en su compromiso con las actividades escolares.

Subescala de motivación intrínseca a las experiencias estimulantes

Tabla 30.

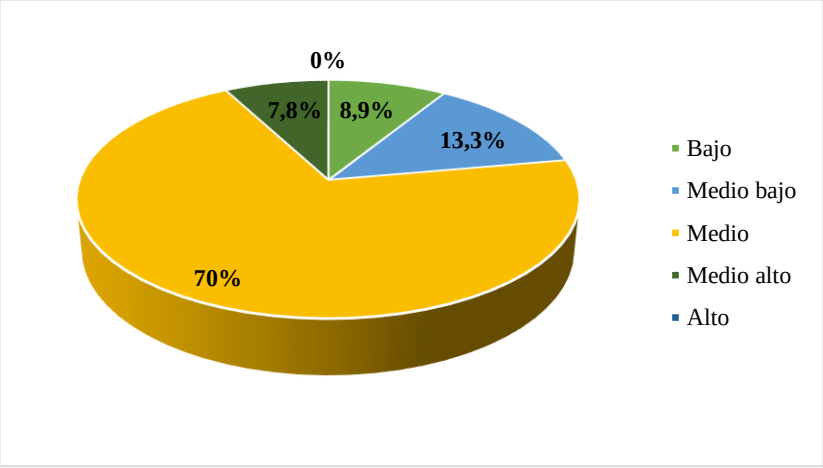
MI a las experiencias estimulantes

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Bajo	4-5	8	8,9%
Medio bajo	6-10	12	13,3%
Medio	11-18	63	70%
Medio alto	19-23	7	7,8%
Alto	24-28	0	0%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 9.

MI a las experiencias estimulantes



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la subescala.

Análisis

Según la evaluación de los 90 estudiantes correspondientes al 100% de la muestra, los resultados obtenidos han sido los siguientes: 8 estudiantes, equivalentes al 8,9%, corresponden al nivel bajo; 12 participantes, que equivalen al 13,3%, pertenecen al nivel medio bajo; 63 evaluados, correspondientes al 70%, cuentan con un nivel medio. Por otra parte, la categoría del nivel medio alto cuenta con una frecuencia de 7 participantes, es decir, el 7,8% de la muestra total; finalmente, no se encuentran casos ubicados dentro del nivel alto de la escala.

Discusión

La frecuencia en los niveles bajo y medio bajo indica que los alumnos no encuentran placer en las experiencias académicas que implican retos y desafíos. Es probable que las actividades emocionantes no formen parte esencial de sus fuentes de interés; por lo tanto, su motivación está menos influenciada por la satisfacción que producen tales tareas. Por otra parte, el nivel medio refleja a los estudiantes que consideran que las experiencias estimulantes suscitadas alrededor de su entorno educativo tienen cierto nivel de importancia, aunque no es un factor determinante en su motivación; es decir, pueden existir otros agentes que los impulsan a cumplir con sus actividades académicas diarias.

Por último, los participantes pertenecientes a los niveles alto y medio alto demuestran ánimo e interés por estudiar a partir del disfrute continuo que genera la exposición a situaciones desafiantes o que requieran de la solución de una problemática. Las actividades académicas estimulantes constituyen una parte fundamental de su motivación debido a la emoción y los retos que representan. Es probable que un estudiante genere emociones positivas al encontrarse con experiencias estimulantes en su entorno académico; a su vez, estas pueden provocar que aumente el nivel de su disposición hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados generales de la dimensión

Tabla 31.

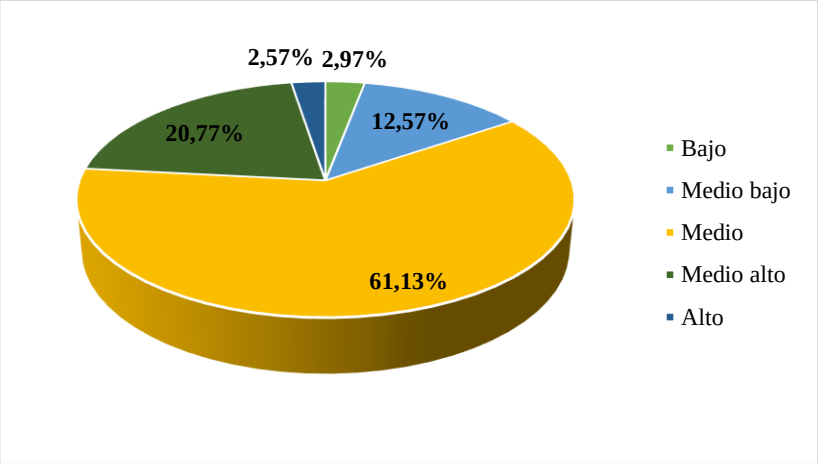
Resultados generales de la motivación intrínseca

Escala de Valoración				
Nivel	**MI al conocimiento**	**MI al logro**	**MI a las experiencias estimulantes**	**Total**
Bajo	0%	0%	8,9%	2,97%
Medio bajo	11,1%	13,3%	13,3%	12,57%
Medio	45.6%	67,8%	70%	61,13%
Medio alto	35.6%	18,9%	7,8%	20,77%
Alto	7,7%	0%	0%	2,57%
			Total	100%

Nota. Resultados obtenidos a través de la aplicación de la EMA.

Figura 10.

Resultados generales de la motivación intrínseca



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 3.

Análisis

En esta dimensión, los resultados generales indican que, al evaluarse a 90 estudiantes, equivalentes al 100% de la muestra, el 2,97% de los participantes presenta un nivel bajo de motivación intrínseca; el 12,57% cuenta con un nivel medio bajo, el 61,13% se encuentra ubicado dentro del nivel medio; el 20,77% posee un nivel medio alto y, por último, el 2,57% de los estudiantes se encuentra situado dentro del nivel alto.

Discusión

Los niveles bajo y medio bajo indican que los educandos posicionados en estas categorías demuestran poco o nada de interés hacia las actividades académicas a partir de agentes internos generados por ellos mismos. Para estos estudiantes, las tareas escolares y las actividades que implica el estudio en general pueden llegar a percibirse como obligaciones externas más que como una práctica de crecimiento personal e integral. Los sujetos con un nivel bajo y medio bajo manifiestan una mínima inclinación por intervenir en funciones y actividades académicas de manera dinámica y principalmente voluntaria, ya que para ellos el proceso educativo en sí no supone un factor estimulante. Por otra parte, el nivel medio refleja a los estudiantes que poseen un determinado grado de satisfacción y deleite en su proceso educativo; sin embargo, esos niveles no son constantes o sobresalientes. Para estos individuos, el interés hacia el conocimiento o hacia el logro de diferentes metas es considerado importante; empero, cabe la posibilidad de que existan otros factores que influyan significativamente en su compromiso académico.

Finalmente, los niveles alto y medio alto señalan que los estudiantes experimentan un elevado porcentaje de interés, curiosidad y disfrute en las tareas que engloban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes ubicados en esta categoría se sienten impulsados a cumplir con todas sus responsabilidades académicas, ya que consideran que estas los dirigen a alcanzar objetivos que, a su vez, les permiten sentirse satisfechos con ellos mismos. Los niveles altos en esta dimensión están íntimamente relacionados con una mayor predisposición hacia la superación de desafíos y el logro de metas académicas.

Nivel general de la variable independiente: La motivación

Tabla 32.

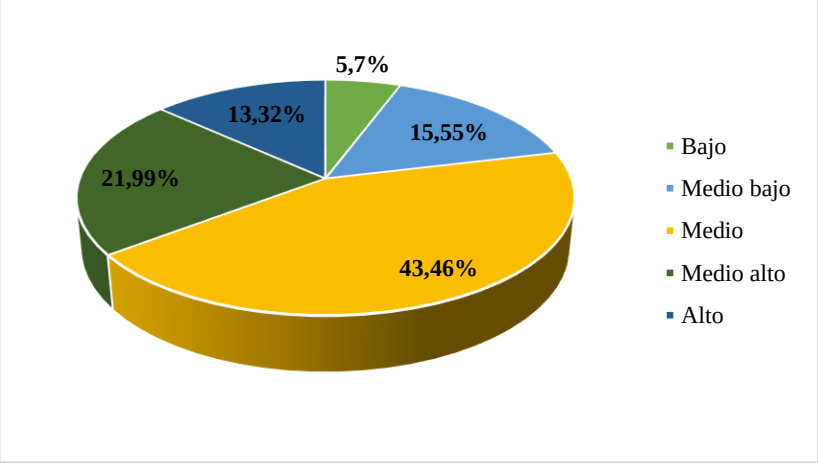
Nivel general de motivación

Escala de Valoración				
Nivel	**Amotivación**	**Motivación extrínseca**	**Motivación intrínseca**	**Total**
Bajo	13,3%	0,73%	2,97%	5,7%
Medio bajo	28,9%	5,2%	12,57%	15,55%
Medio	48,9%	20.37%	61,13%	43,46%
Medio alto	8,9%	36,3%	20,77%	21,99%
Alto	0%	37.4%	2,57%	13,32%
			Total	100%

Nota. Resultados generales obtenidos a través de un cálculo de los resultados finales de cada dimensión.

Figura 11.

Nivel general de motivación



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la variable motivación.

Análisis

De los 90 estudiantes que representan el 100% de la muestra evaluada, los resultados obtenidos en la variable motivación han sido los siguientes: el 5,7% cuenta con un nivel bajo; el 15,55% se encuentra dentro del nivel medio bajo; el 43,46% posee un nivel medio. Por último, los niveles medio alto y alto cuentan con una cantidad determinada de 21,99% y 13,32% de evaluados.

Discusión

Según los datos analizados, la mayor parte de la población pertenece al nivel medio de la escala, lo cual supone que la mayoría de los evaluados se encuentra dentro de los criterios normativos del instrumento. Estos resultados pueden deberse a que los estudiantes encuentran ciertas fuentes de motivación; sin embargo, siguen existiendo diferentes agentes que no los convencen del todo. En estos casos, es necesario analizar y proponer herramientas estimulantes que permitan que tanto la motivación extrínseca como la intrínseca aumenten. Con relación a los estudiantes ubicados dentro de los niveles bajo y medio bajo, aunque son menores en cuanto a cantidad, es necesario que se analicen métodos y estrategias que ayuden a aumentar el grado de motivación de esta parte de la población.

Por último, los niveles alto y medio alto reflejan que existen estudiantes conformes con llevar a cabo sus actividades académicas; en este caso, es importante tomar en cuenta los factores que cada uno de los estudiantes percibe como estimulantes para que, por consiguiente, puedan ser replicados en la otra parte de la población.

3.1.2 Análisis y discusión variable dependiente: El estrés académico

De acuerdo con el autor, es necesario contestar la siguiente pregunta de manera afirmativa; de lo contrario, se da por concluida la aplicación del cuestionario.

Pregunta 1.- ¿Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Tabla 33.

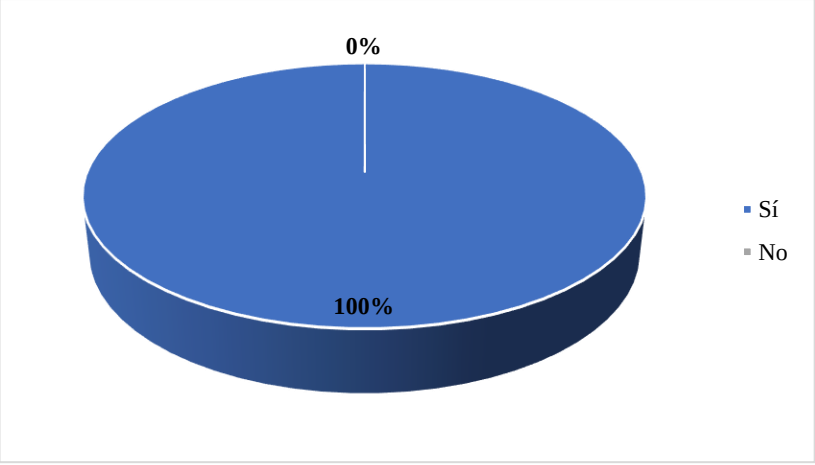
Percepción de estrés

Alternativa	N° de estudiantes	Porcentaje
Sí	90	100%
No	0	0%
Total	90	100%

Nota. Percepción de estrés durante el semestre actual.

Figura 12.

Percepción de estrés



Nota. La totalidad de la muestra se inclinó hacia la alternativa “sí”

Análisis

De acuerdo con los resultados obtenidos, los 90 estudiantes, equivalentes al 100% de evaluados, escogieron la alternativa sí. Por el contrario, ningún participante se inclinó hacia la alternativa "no".

Discusión

Esta pregunta permite identificar que la totalidad de la muestra ha experimentado situaciones estresantes a lo largo del semestre, lo que la convierte en un grupo idóneo para la exploración de la variable. Además, este dato refleja que el estrés es un aspecto común entre los estudiantes, lo que podría deberse a agentes generalizados como la carga de trabajo, la presión de terceros o conflictos en las relaciones interpersonales.

Con la totalidad de la población respondiendo afirmativamente a la pregunta planteada, se da paso a la continuidad del inventario SISCO, ya que esta pregunta representa un punto de partida fundamental para explorar las causas, consecuencias y estrategias de afrontamiento frente al estrés.

Pregunta 2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

Tabla 34.

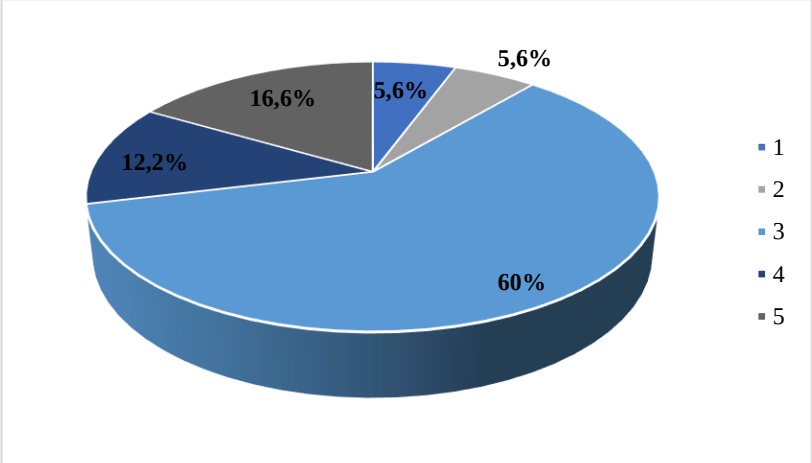
Intensidad de estrés

Alternativa	N° de estudiantes	Porcentaje
1	5	5,6%
2	5	5,6%
3	54	60%
4	11	12,2%
5	15	16,6%
Total	90	100%

Nota. La alternativa (1) toma el valor de poco y la alternativa (5) toma el valor de mucho.

Figura 13.

Intensidad de estrés



Nota. Detalle del porcentaje de la pregunta 2.

Análisis

De los 90 estudiantes que corresponden al 100% de la muestra, 5 estudiantes, equivalentes al 5,6%, marcaron la opción 1; otros 5 estudiantes, que representan al 5,6%, seleccionaron la alternativa 2; 54 participantes, equivalentes al 60%, escogieron la opción 3; 11 sujetos, que representan el 12,2%, marcaron la alternativa 4. Por último, 15 estudiantes, es decir, el 16,6%, se inclinaron hacia la opción 5.

Discusión

La alta frecuencia en la alternativa 3 indica que la mayor parte de la muestra evaluada percibe la presencia de un nivel de estrés medio dentro del actual periodo académico. Esto puede deberse a que, si bien existen situaciones que les generan ansiedad y angustia, también cuentan con estrategias que les permiten hacer frente a estos estresores.

Otra parte de los participantes refleja un nivel alto de estrés, por lo que es necesario establecer los principales causantes que generan esta situación. Además, es necesario detallar los síntomas y las estrategias que refleja este grupo de estudiantes.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos por dimensiones, lo cual colaboró al análisis general del nivel de estrés académico de la muestra evaluada.

Dimensión 1: Estresores

Tabla 35.

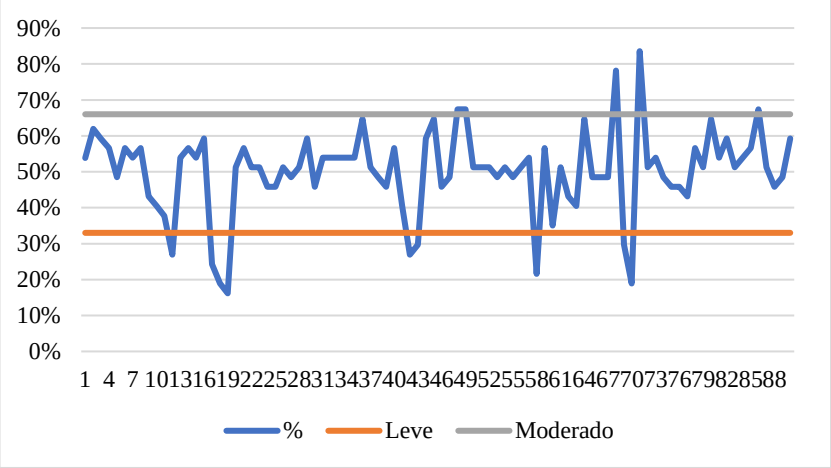
Estresores

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Leve	0 a 33%	9	10%
Moderado	34% al 66%	76	84,4%
Severo	67% al 100%	5	5,6%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos de la aplicación del SISCO SV-21.

Figura 14.

Estresores



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 1.

Análisis

De los 90 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 9 estudiantes, es decir, el 10% del total, perciben de manera leve la presencia de factores estresantes dentro del entorno escolar; 76 participantes, equivalentes al 84,4%, enfrentan situaciones estresantes en nivel moderado. Por último, 5 evaluados, que representan el 5,6% de la muestra restante, distinguen la existencia de estresores en un grado severo.

Discusión

La alta frecuencia en el nivel moderado indica que los estudiantes perciben la presencia de factores estresantes dentro de su entorno académico; sin embargo, la existencia de estos estresores no impide el funcionamiento normal de los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos se perciben como manejables. En cuanto al nivel leve, la baja frecuencia en este intervalo evidencia la existencia de pocos estudiantes que no experimentan la presencia de agentes estresores dentro de su contexto académico; este resultado implica que los individuos categorizados en este nivel posiblemente cuenten con un buen manejo del estrés y de las causas que lo provocan.

Finalmente, la percepción severa de estresores indica que los estudiantes experimentan de manera frecuente e intensa estrés debido a la presencia de varios factores que aquejan su bienestar y calidad de vida estudiantil.

Estresores principales

Tabla 36.

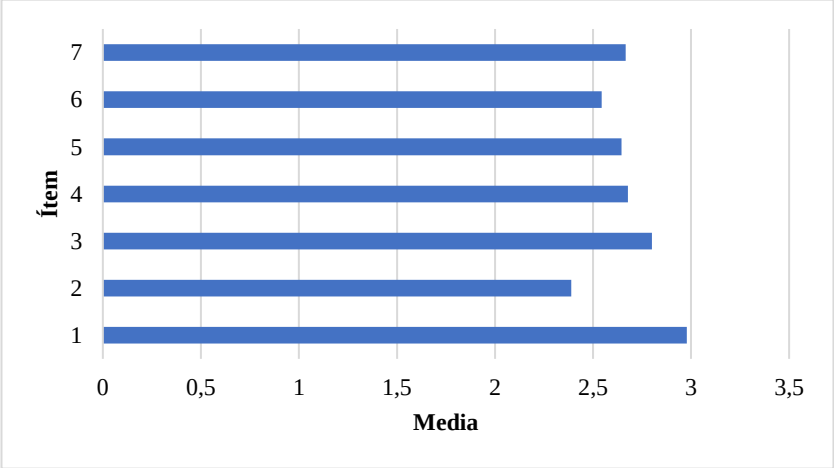
Media de los estresores

No	Ítem	Media (M)
1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	2,97
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	2,38
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.).	2,80
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.	2,67
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores. (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2,64
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.	2,54
7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	2,66

Nota. Mediante esta tabla se puede identificar cual es el factor que más influye en el nivel de estrés de los estudiantes.

Figura 15.

Principales estresores



Nota. Mediante esta figura se puede observar el estresor más destacado y el menos predominante.

Análisis

El ítem número 1 cuenta con una M = 2,97; la alternativa 2 presenta una M = 2,3; la opción 3 tiene una M = 2,80; el ítem 4 posee una M = 2,67; el estresor 5 cuenta con una M = 2,64; el ítem 6 presenta una M = 2,54. Por último, la alternativa 7 posee una M = 2,66.

Discusión

De acuerdo con los datos obtenidos, el estresor predominante dentro del entorno académico de los estudiantes evaluados es el descrito en el ítem 1, el cual señala que la principal causa de estrés recae sobre el exceso de tareas y trabajos escolares con los que tienen que cumplir los educandos. Teniendo en cuenta este resultado, es necesario establecer técnicas de planificación que fomenten la organización del tiempo y la priorización de tareas. Además, es necesario que los docentes ofrezcan ajustes con respecto al volumen y la complejidad de las tareas, o que brinden la posibilidad de descansos para así reducir el nivel de estrés.

Otro estresor destacado, que sucede al anterior, está relacionado con la forma en que los docentes evalúan. Para mermar este factor, es necesario que los profesores busquen y propongan criterios de evaluación claros y concisos que ayuden a aumentar la comprensión de los estudiantes acerca de lo que se espera conseguir con los trabajos enviados. Por último, el estresor menos imperante es el colocado en el ítem 2, el cual hace énfasis en la actitud y personalidad de los docentes que imparten clases. Este resultado posiblemente se deba a que los estudiantes perciben que el carácter de la mayoría del personal docente es agradable y fácil de manejar, por lo que no encuentran que lidiar con estas autoridades sea un agente causante de estrés.

Dimensión 2: Síntomas

Tabla 37.

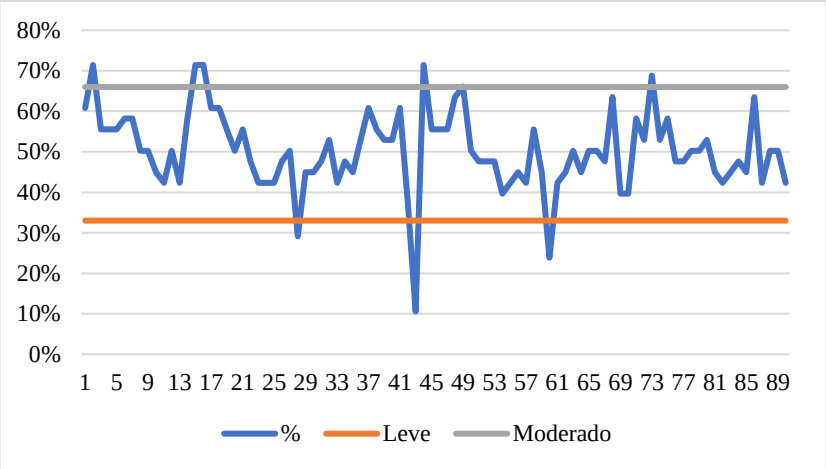
Síntomas

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Leve	0 a 33%	3	3,3%
Moderado	34% al 66%	82	91,1%
Severo	67% al 100%	5	5,6%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos de la aplicación del SISCO SV-21.

Figura 16.

Síntomas



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 2.

Análisis

De los 90 estudiantes que equivalen al 100% de la muestra, 3 estudiantes, que representan el 3,3% del total, manifiestan de forma leve la presencia de síntomas dentro del contexto educativo; 82 participantes, equivalentes al 91,1%, presentan síntomas de estrés en nivel moderado. Por último, 5 evaluados, que representan el 5,6% de la muestra restante, expresan la existencia de signos de estrés en un grado severo.

Discusión

Un nivel bajo en esta categoría simboliza que los síntomas de estrés son mínimos, e incluso pueden llegar a ser inexistentes. Los estudiantes manifiestan una afectación limitada tanto en el ámbito conductual como en el psicofisiológico. Este grupo de educandos refleja una alta capacidad para enfrentar las demandas que se presentan en el contexto educativo. Este nivel también puede evidenciar la escasa existencia de estresores que puedan ser percibidos por parte de este grupo de estudiantes.

La frecuencia mayor se encuentra en el nivel moderado, lo cual señala que más de la mitad de los evaluados presentan síntomas de estrés notables pero manejables. Estos estudiantes enfrentan factores estresantes que generan en ellos cierta presión; sin embargo, estas demandas no suponen la presencia de síntomas lo suficientemente graves que los incapaciten a realizar sus actividades cotidianas. Por último, un nivel severo indica la presencia de síntomas intensos y persistentes que afectan de manera considerable la vida académica y personal de quien se encuentra en esta categoría. Un nivel severo refleja que el estudiante está experimentando un estrés que excede su capacidad de afrontamiento.

Síntomas principales

Tabla 38.

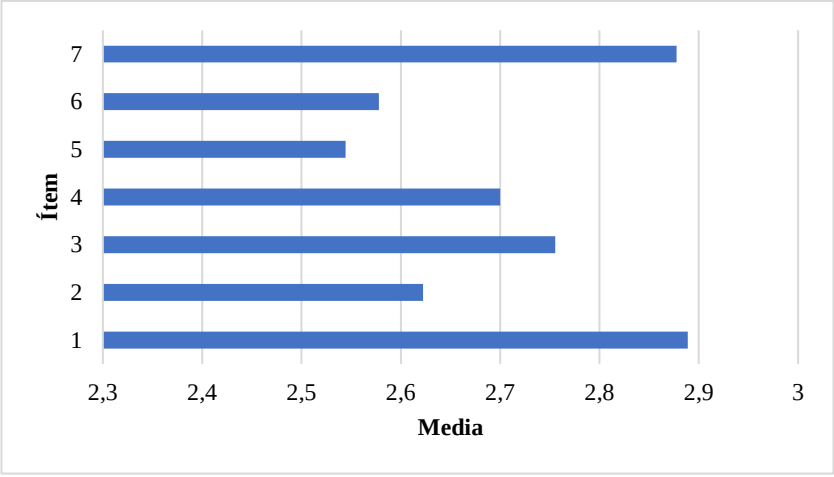
Media de los síntomas

No	Ítem	Media (M)
1	Fatiga crónica (cansancio permanente).	2,88
2	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	2,62
3	Ansiedad, angustia o desesperación.	2,75
4	Problemas de concentración.	2,70
5	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.	2,54
6	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	2,57
7	Desgano para realizar las labores escolares.	2,87

Nota. Mediante esta tabla se puede identificar cual es el síntoma que más prevalece en la vida académica de los estudiantes.

Figura 17.

Principales síntomas



Nota. Mediante esta figura se puede observar el síntoma más predominante y el menos recurrente.

Análisis

El síntoma número 1 cuenta con una M = 2,88; el ítem 2 presenta una M = 2,62; la opción 3 tiene una M = 2,75; el ítem 4 posee una M = 2,70; la alternativa 5 cuenta con una M = 2,5; el ítem 6 presenta una M = 2,57. Por último, la opción 7 posee una M = 2,87.

Discusión

De acuerdo con los datos obtenidos, se establece que el síntoma predominante entre los estudiantes evaluados es el cansancio permanente, seguido por el desinterés para realizar las actividades escolares. La presencia de fatiga crónica puede deberse a la alta carga académica que enfrentan los estudiantes día a día; además, se añade la presión por llevar a cabo las múltiples tareas, deberes y evaluaciones en plazos ajustados. Este cansancio también puede justificarse a partir de la presencia de falta de sueño como consecuencia de las responsabilidades académicas. Fomentar la planificación educativa y el correcto manejo del tiempo son algunas de las soluciones que contribuyen a sobrellevar este síntoma.

Por otra parte, el desgano por realizar las labores escolares se puede deber a la falta o mínima presencia de factores estimulantes que repercutan sobre la motivación y la disposición hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es posible que los estudiantes perciban a las tareas escolares como aburridas o poco relevantes. Para solucionar esta problemática es necesario que los docentes diseñen actividades que despierten el interés y la curiosidad de los evaluados. Por último, el síntoma con menor prevalencia es el sentimiento de irritabilidad y agresividad, lo cual denota la posibilidad de que este grupo de estudiantes tienda a controlarse en cuanto a la exposición de estos sentimientos negativos; sin embargo, también puede evidenciar una tendencia hacia la internalización de sus emociones, lo cual supone un riesgo a futuro.

Dimensión 3: Estrategias de afrontamiento

Tabla 39.

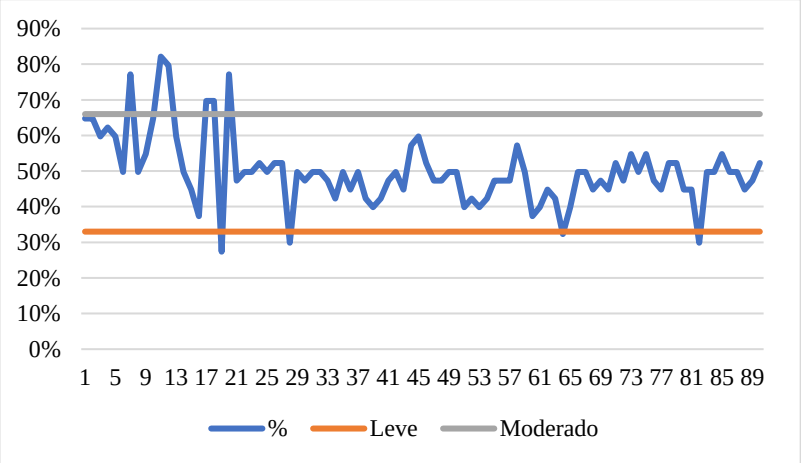
Estrategias de afrontamiento

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Leve	0 a 33%	4	4,4%
Moderado	34% al 66%	81	90%
Severo	67% al 100%	5	5,6%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos de la aplicación del SISCO SV-21.

Figura 18.

Estrategias de afrontamiento



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la dimensión 3.

Análisis

De los 90 estudiantes que equivalen al 100% de la muestra, 4 estudiantes, que representan el 4,4% del total, manifiestan de forma leve la presencia de estrategias de afrontamiento dentro de su entorno escolar; 81 participantes, equivalentes al 90%, presentan estrategias de afrontamiento frente al estrés académico en nivel moderado. Por último, 5 evaluados, que representan el 5,6% de los estudiantes restantes, enfrentan los estresores académicos de forma constante debido a un nivel de estrés severo.

Discusión

Si bien el nivel de estrategias de afrontamiento no se puede llegar a interpretar de manera directa, esta dimensión y los datos obtenidos pueden indicar el grado de estrés que padecen los estudiantes. La frecuencia baja en el nivel leve indica la posibilidad de que los estudiantes ubicados en esta categoría no presentan un grado de estrés alto que los obligue a manifestar habilidades o recursos para enfrentar las demandas académicas suscitadas en su entorno. El nivel moderado implica que el estudiante posee un nivel de estrés mesurado que le permite llevar a cabo estrategias de afrontamiento efectivas frente a las situaciones estresantes que ocurren dentro del contexto académico.

Finalmente, el nivel severo indica que los estudiantes enfrentan un nivel alto de estrés, por lo que la periodicidad de la presencia de estrategias de afrontamiento también es alta. Las estrategias que utiliza este grupo de individuos suelen permitirles manejar correctamente los desafíos acontecidos a su alrededor sin la necesidad de experimentar angustia o pesadumbre.

Principales estrategias de afrontamiento

Tabla 40.

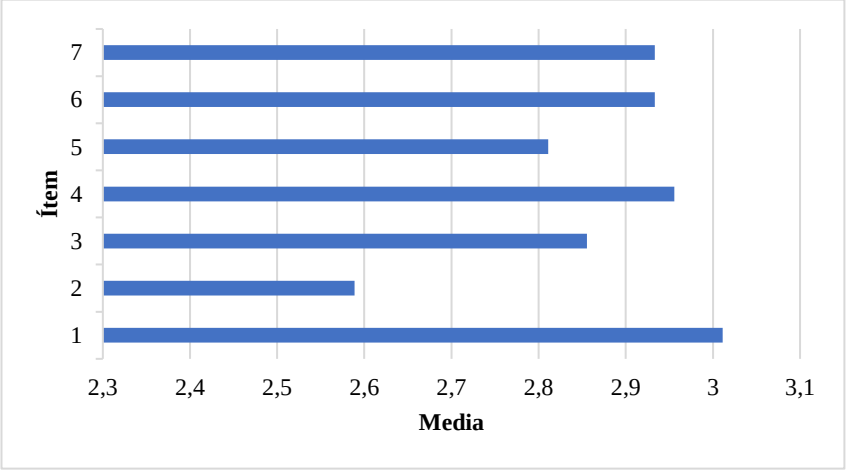
Media de las estrategias de afrontamiento

No	Ítem	Media (M)
1	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	3,01
2	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	2,58
3	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.	2,85
4	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	2,95
5	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione.	2,81
6	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	2,93
7	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	2,93

Nota. Mediante esta tabla se puede identificar cual es la estrategia de afrontamiento más utilizada por la muestra evaluada.

Figura 19.

Principales estrategias de afrontamiento



Nota. Mediante esta figura se puede observar la estrategia de afrontamiento más utilizada y la menos tomada en cuenta.

Análisis

La estrategia número 1 cuenta con una M = 2,88; la opción 2 presenta una M = 2,62; la alternativa 3 tiene una M = 2,7; el ítem 4 posee una M = 2,70; la opción 5 cuenta con una M = 2,54; el ítem 6 presenta una M = 2,57. Por último, el ítem 7 posee una M = 2,87.

Discusión

Según los datos obtenidos, la estrategia de afrontamiento más utilizada es la ubicada en el ítem 1, "concentrarse en resolver la situación que me preocupa". Esta tendencia indica que los estudiantes se enfocan en identificar recursos específicos que los ayuden a solventar el problema que produce angustia y genera estrés. Esta estrategia permite reducir la ansiedad y estimular el mejor manejo de las emociones. La segunda estrategia más utilizada por los estudiantes es la descrita en la opción 4, "mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa". Este método evidencia que los evaluados tienden a presentar autocontrol emocional, previniendo las reacciones impulsivas que los orillen a crear conflictos que empeoren la situación estresante. La estrategia mencionada busca mermar el impacto de las emociones negativas sobre la percepción de la situación o en la toma de decisiones finales.

Las otras estrategias cuentan con promedios relativamente cercanos entre ellos; sin embargo, el literal 2, "establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa", cuenta con la media más baja. Esto señala que los participantes presentan dificultades a la hora de encontrar soluciones concretas que busquen frenar las situaciones estresantes. Una media baja en este ítem indica que los estudiantes posiblemente sobrepiensan la problemática, en lugar de enfocarse en establecer medidas prácticas que aborden la situación estresante. Una herramienta para fomentar la práctica de esta estrategia es a través del entrenamiento en resolución de problemas, a partir del cual se pretende estimular la capacidad del sujeto para identificar y establecer soluciones claras que aumenten su confianza e impulsen su pensamiento estratégico.

Nivel general de la variable dependiente: El estrés académico

Tabla 41.

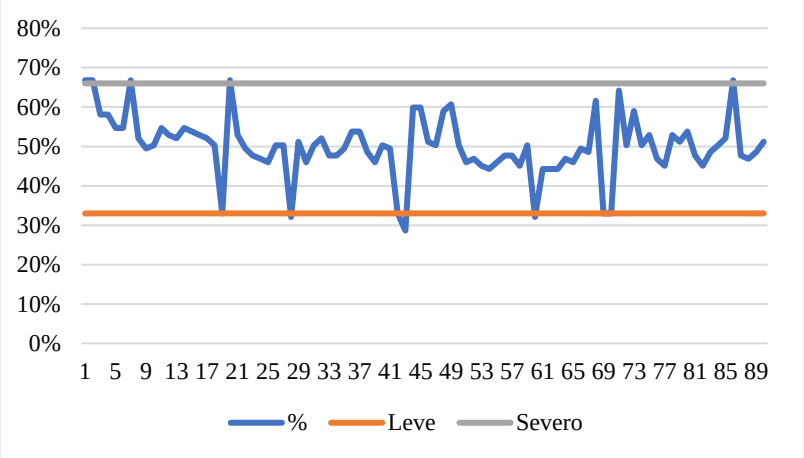
Nivel general de estrés académico

Escala de Valoración			
Nivel	**Intervalo**	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Leve	0 a 33%	7	7,8%
Moderado	34% al 66%	78	86,7%
Severo	67% al 100%	5	5,6%
	Total	90	100%

Nota. Resultados obtenidos de la aplicación del SISCO SV-21.

Figura 20.

Nivel general de estrés académico



Nota. Detalle de los porcentajes obtenidos en la variable estrés académico.

Análisis

De los 90 estudiantes que representan el 100% de la muestra evaluada, 7 participantes, equivalentes al 7,8%, presentan un nivel leve de estrés académico; 78 individuos, es decir, el 86,7%, poseen un nivel moderado. Por último, 5 estudiantes, equivalentes al 5,6% del total, manifiestan in nivel severo de estrés.

Discusión

La frecuencia en el nivel leve de estrés señala que los estudiantes ubicados en este rango perciben la presencia mínima o casi nula de factores estresantes que los orillen a experimentar sentimientos de frustración o ansiedad. Posiblemente este grupo de individuos posea motivos mucho más fuertes que los estimulen a mantenerse relajados, impidiendo que las dificultades presentes en su entorno académico afecten sus actividades cotidianas. El nivel moderado indica que los estudiantes presentan un grado de estrés que se encuentra dentro de los estándares normativos. Este nivel indica la existencia de estresores dentro del ámbito académico; sin embargo, estos no llegan a desequilibrar el estado general del estudiante. Esta categoría debe ser manipulada de manera correcta; en caso contrario, podría incrementar el riesgo de alcanzar un nivel de estrés mucho más alto.

Por último, un estudiante con un nivel severo de estrés evidencia una alta carga de ansiedad y tensión que puede repercutir drásticamente en su bienestar psicofisiológico. Este nivel puede alcanzar una intensidad tan alta que llega al punto de incapacitar a quienes lo experimentan. Los problemas de salud física, las dificultades en las relaciones intra e interpersonales y la alteración en los procesos cognitivos son algunos de los síntomas comunes que se manifiestan al presentar un nivel severo de estrés. Las razones de su presencia pueden variar, desde falta de motivación hacia los procesos educativos hasta la mala praxis docente, entre otros.

3.2 Verificación de hipótesis

Una vez analizada la información, se procede a verificar la hipótesis planteada mediante el uso del estadígrafo Chi-cuadrado (X^2). Esta prueba estadística ha permitido concluir que la motivación sí influye en el estrés académico; por lo tanto, se confirma la hipótesis alterna.

Modelo lógico

H_0: La motivación NO influye en el estrés académico.

H_1: La motivación SÍ influye en el estrés académico.

Selección del nivel de significancia

Se trabaja con un nivel de confiabilidad del 95%; por lo tanto, el nivel de error es del 5% ($\alpha = 0.05$).

Especificación del estadístico

Se aplica la fórmula estadística propuesta a continuación:

$$\boldsymbol{X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}}$$

Donde O representa a la frecuencia observada y E corresponde a la frecuencia esperada.

Grados de libertad

Por consiguiente, se establecen los grados de libertad teniendo en cuenta que el cuadro de contingencia está conformado por 2 columnas y 90 filas.

$$GL = (f - 1)\,(c - 1)$$

$$GL = (2 - 1)\,(90 - 1)$$

$$GL = (1)\,(89)$$

$$GL = 89$$

Los grados de libertad están representados por la letra GL, las filas por la letra f y las columnas por la letra c.

Chi-cuadrado tabular

Se procede a buscar el valor teniendo en cuenta los 89 grados de libertad y el nivel de significancia del 0,05.

Figura 21.

Chi-cuadrado tabular

ν/p	0,001	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,05
30	59,7022	56,3325	53,6719	50,8922	46,9792	43,7730
31	61,0980	57,6921	55,0025	52,1914	48,2319	44,9853
32	62,4873	59,0461	56,3280	53,4857	49,4804	46,1942
33	63,8694	60,3953	57,6483	54,7754	50,7251	47,3999
34	65,2471	61,7382	58,9637	56,0609	51,9660	48,6024
35	66,6192	63,0760	60,2746	57,3420	53,2033	49,8018
36	67,9850	64,4097	61,5811	58,6192	54,4373	50,9985
37	69,3476	65,7384	62,8832	59,8926	55,6680	52,1923
38	70,7039	67,0628	64,1812	61,1620	56,8955	53,3835
39	72,0550	68,3830	65,4753	62,4281	58,1201	54,5722
40	73,4029	69,6987	66,7660	63,6908	59,3417	55,7585
45	80,0776	76,2229	73,1660	69,9569	65,4101	61,6562
50	86,6603	82,6637	79,4898	76,1538	71,4202	67,5048
55	93,1671	89,0344	85,7491	82,2920	77,3804	73,3115
60	99,6078	95,3443	91,9518	88,3794	83,2977	79,0820
70	112,3167	107,8079	104,2148	100,4251	95,0231	90,5313
80	124,8389	120,1018	116,3209	112,3288	106,6285	101,8795
90	137,2082	132,2554	128,2987	124,1162	118,1359	113,1452

Nota. Tabla de distribución del Chi-cuadrado.

De acuerdo con la tabla de distribución, el valor del $X^2\ t = 113{,}1452$.

Frecuencia esperada variable independiente: La motivación

$$FE = \frac{No * Subtotal}{Total}$$

$$FE = \frac{26670 * 21472}{26670}$$

$$FE = 21472$$

Frecuencia esperada variable dependiente: El estrés académico

$$FE = \frac{No * Subtotal}{Total}$$

$$FE = \frac{26670 * 5198}{26670}$$

$$FE = 5198$$

Chi-cuadrado calculado

$$X^2c = (X^2\ VI) + (X^2\ VD)$$

$$X^2c = (98{,}68850865) + (407{,}6644205)$$

$$X^2c = 506{,}3529292$$

Decisión

Teniendo un $X^2\ t = 113{,}1452$ (Chi-cuadrado tabular) resultante de 89 grados de libertad con un nivel de significancia del 0,05; y teniendo un $X^2c = 506{,}3529292$ (Chi-cuadrado calculado). Se establece que el Chi^2 (calculado) es mayor que el Chi^2 (tabular).

$X^2c = 506{,}3529292 > X^2\ t = 113{,}1452$

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula:

$\mathbf{H_0}$: La motivación NO influye en el estrés académico.

Y se acepta la hipótesis alterna.

$\mathbf{H_1}$: La motivación SÍ influye en el estrés académico.

- Ver el anexo 7, que cuenta con la tabla de contingencia y los cálculos correspondientes.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Una vez culminado el trabajo de investigación, se concluye que:

- Los resultados obtenidos a través del análisis estadístico Chi-cuadrado indican que la motivación sí influye en el estrés académico de los estudiantes de la carrera de Turismo de la Universidad Técnica de Ambato. Esto permite confirmar la hipótesis alternativa y establece una relación inversa entre ambas variables. Es decir, un mayor nivel de motivación se asocia con menores niveles de estrés académico, mientras que una disminución de la motivación conlleva un aumento en los niveles de estrés académico.
- La investigación bibliográfica permitió realizar un mejor análisis de las variables de estudio: la motivación y el estrés académico. Se logró ampliar y enriquecer el conocimiento previo a través de la búsqueda de información en libros, artículos, revistas científicas y repositorios académicos; además, esta información hizo posible comprender y detallar los datos más destacados que involucran cada una de las variables.
- Según la evaluación y el análisis de la motivación mediante la aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA), se establece que la mayor parte de los participantes poseen un nivel medio en esta variable. Si bien este dato se encuentra dentro de los niveles de normalidad, también implica una característica esencial para la toma de decisiones tempranas que estimulen el entusiasmo y la predisposición de los estudiantes.
- La evaluación de la variable dependiente a través de la aplicación del SISCO SV-21 indica que el nivel de estrés de más de la mitad de los participantes es moderado, lo cual se encuentra dentro de los estándares normativos. Este resultado debe ser manejado con asertividad; caso contrario, se correría el riesgo de aumentar los niveles de estrés y perjudicar el estilo y calidad de vida de los estudiantes.
- Los resultados del análisis realizado entre la motivación académica y el estrés académico revelaron una relación significativa entre ambas variables, confirmando

que niveles elevados de motivación están asociados con menores niveles de estrés. A partir de estos hallazgos, se proponen estrategias integrales que incluyen el fortalecimiento de la motivación intrínseca, el establecimiento de metas claras, la promoción de técnicas de manejo del tiempo y la implementación de métodos de afrontamiento para el estrés. Estas acciones tienen como propósito mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, proporcionando herramientas efectivas para enfrentar los desafíos del entorno universitario y desarrollarse de manera equilibrada y sostenible.

4.2 Recomendaciones

Una vez analizada la información obtenida, se recomienda:

- Desarrollar y promover estrategias que fomenten la motivación en los estudiantes. Estos programas deben incluir actividades que relacionen los contenidos de estudio con los intereses personales, estrategias para el establecimiento de metas claras y alcanzables y talleres sobre habilidades de autorregulación y mentalidad de crecimiento.
- Implementar técnicas de manejo del estrés, como la respiración profunda, la gestión del tiempo y la resolución de problemas, brindando a los estudiantes herramientas prácticas para mejorar su bienestar emocional y potenciar su desempeño académico.
- Implementar talleres que tengan por objetivo estimular la participación, el ánimo y la pertenencia de los estudiantes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que, al mismo tiempo, se trabaje en disminuir los casos de estudiantes con un nivel severo de estrés.
- Fomentar un entorno de aprendizaje que les permita a los estudiantes expresar de manera libre y sin restricciones sus pensamientos, ideas y criterios; lo que a su vez ayudará a estimular habilidades como la creatividad y el valor crítico con respecto a los temas expuestos en clase, haciéndolos capaces de sentirse involucrados y motivados dentro de su proceso académico.
- Evaluar semestralmente los niveles de motivación y estrés académico con instrumentos científicamente validados.
- Utilizar los hallazgos y resultados obtenidos en esta investigación como base para la futura elaboración de un artículo científico centrado en destacar las principales aportaciones del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, págs. 82-95. https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Antolković, M. (2024). La relación de los efectos de la motivación y de la ansiedad en el aprendizaje de E/LE en. *Universidad de Zagreb*. https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:11147

Arias, J., Covinos, M., & Cáceres, M. (2020). Formulación de los objetivos específicos desde el alcance correlacional en trabajos de investigación. *Ciencia Latina*. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.73

Ayabaca, M., & Jaramillo , M. (2023). Estrés académico y musicoterapia en el Ecuador. *Revista Misostenido*, págs. 5(1), 82-88. https://doi.org/https://doi.org/10.59028/misostenido.2023.11

Azogue, J., & Barrera, H. (30 de junio de 2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Revista Polo del Conocimiento*, págs. 99-116. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1469/2691

Barrantes, R., & Castro, M. (2022). La mirada estudiantil acerca de la motivación por aprender: el derecho a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.15359/rldh.33-2.12

Barraza, A. (2018). Inventario SIStémico COgnoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. *Books-©ECORFAN- México, Durango*. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Basantes, E., & Tayan, J. (2024). Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Educación Básica. *Universidad Técnica del Norte*.

https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/16195/2/05%20FECYT%204601%20TRABAJO%20GRADO.pdf

Beltrán, G., Amaiquema, F., & López, F. (02 de Agosto de 2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, pág. Vol. 16. No. 75. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000400316&script=sci_arttext

Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, págs. 3(2), 55–82. https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.rp.11369

Bohórquez, E., Pérez, M., Caiche, W., & Benavides, A. (Mayo de 2020). La motivación y el desempeño laboral: el capital humano como factor clave en una organización. *Universidad y Sociedad*, págs. 12(3), 385-390. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-385.pdf

Borrego, R. (2016). Motivación extrínseca e intrínseca en el consumo de las drogas. *Universidad de Málaga*. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13124/TFGAlejandroBorregoRuizVFINALP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/reifop.402761

Camacho, O., Pedroza, F., Navarro, G., De la Roca, J., & Fulgencio, M. (2024). Modelo transaccional del estrés y estilos de afrontamienro en investigación paicológica del estrés: análisis crítico. *UARICHA Revista de Psicología*, págs. Vol. 22, 42-53. https://doi.org/https://doi.org/10.35830/kcgm5244

Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, págs. Vol. 4, núm. 2, pp. 20-32. https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf

Casanova, M., González, W., Machado, F., Casanova, D., & González, M. (2023). Hans Hugo Bruno Selye y el estrés, hito en la historia de la Medicina moderna. *Gaceta Médica Espirituana*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1608-89212023000200009&script=sci_arttext

Castro, C., & Millan, R. (2024). Estrés académico y afrontamiento al estrés en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Huancayo - 2022. *Universidad Continental*. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/14080/2/IV_FHU_501_TE_Castro_Millan_2024.pdf

Castro, J., & Mayorga, C. (2022). Aprendizaje autorregulado y estrés académico universitario en tiempos de pandemia. *PsiqueMag:Revista Científica Digital de Psicología, 11*(2), 60-71. https://doi.org/https://doi.org/10.18050/psiquemag.v11i2.2111

Choez, P. (Octubre de 2021). Rol de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediada por los E-Learning y las TICS. *Revista Anual Acción y Reflexión Educativa*. https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/21909/22325

Cisneros, A., Guevara, A., Urdánigo, J., & Garcés, J. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia. *Dominio de las Ciencias*. https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546

Colebrusco, G., Meireles, E., Lúcia, V., & Januário, M. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagen*. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420

Corrales, H., & Gaibor , I. (Noviembre-Diciembre de 2022). Estrés académico y su relación con la resiliencia en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4140

Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560

Cruz, Y. (2023). Ansiedad y estrés durante la pandemia por la COVID-19 en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. *Universidad Privada del Norte*. https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/36242/TESIS%202023%20FINAL_ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Del Valle, M. (2021). Funciones ejecutivas, tolerancia al distrés y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Universidad Nacional de Mar del Plata*. http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1312/Tesis%20Doctoral%20Macarena%20del%20Valle.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Durán, T. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343

Espinosa, J., & Pérez, P. (Noviembre de 2022). La Motivación dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje . *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4186

Espinosa, J., Hernández, J., Rodrigue, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032

Estrada, E., Ayay, G., Cruz, E., & Paricahua, J. (2024). Estresores académicos y los estilos de vida de los estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en una universidad pública. *Retos*. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v59.109410

Ferreira, E., & Calderón, C. (Enero de 2022). CRI-A. Evaluación del afrontamiento del estrés. *Universitat de Barcelona*.

https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/182806/1/CRI-A%20Evaluacion%20del%20afrontamiento%20del%20estres.pdf

Gambini, I., Osorio, V., & Palomino, J. (2024). El estrés académico en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes, 8*(32), 526-543. https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.742

García, V., Ruiz, E., Cruz, J., & Gómez Cristina. (2022). Análisis de la motivación extrínseca y la retroalimentación afectiva en la interacción profesor-alumno. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, pág. Vol. 8. Núm. 1. https://doi.org/https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.376

Gil, J., & Fernández, C. (2021). El estrés académico, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en residentes de Estomatología General Integral. *EDUMECENTRO*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000100016#B4

Gonzáles, E. (2021). MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA Y DESEMPEÑO LABORAL DE LOS COLABORADORES DEL ÁREA DE ACOPIO DE LA EMPRES MINER YANAQUIHUA S.A.C. AREQUIPA 2019. *Universidad Nacional de Cajamarca*. http://190.116.36.86/bitstream/handle/20.500.14074/4377/UNC_2021_Edwin-Gonz%c3%a1les_71530758_1%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, A., López, E., Expósito, E., & Moreno, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE*, págs. 27(2), art. 2. https://doi.org/https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21909

Hamui, L., & Vives, T. (2021). Trabajo de campo virtual en investigación cualitativa . *Investigación en educación médica*. https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.37.20271

Hernández, M. (2021). Motivación y rendimiento académico basado en la postura de Abraham Maslow. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/256/253

Hernández, R. (2020). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera . *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/68491868/25-libre.pdf?1627864212=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstimulo_De_La_Motivacion_Intrinseca_Del.pdf&Expires=1726724413&Signature=aqqyC9DzUrwfkegPXQ4zp7BcfKTS2~fA-VZOYLQJyMEVH79PwzHZ7CdHYTv

Hoces, Z. (Noviembre de 2023). Motivación y estrategias de aprendizaje en educación universitaria. *Instituto Unversitario de Innovación Ciencia y Tecnología*. https://doi.org/https://doi.org/10.35622/inudi.b.117

Hoyos, D. (2021). Estrés laboral en docentes de una institución educativa privada, Ayacucho, 2020. *Universidad Católica de los Ángeles Chimbote*. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/32123/ESTRES_LABORAL_HOYOS_PAREDES_DAYANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kantlen, G., & Perrotta, F. (Septiembre de 2019). Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná. *Universidad Católica Argentina*. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9774/1/estres-academico-estudiantes-universitarios.pdf

Koppmann, A., Cantillano, V., & Alessandri, C. (2021). DISTRÉS MORAL Y BURNOUT EN EL PERSONAL DE SALUD DURANTE LA CRISIS POR COVID-19. *Revista Médica Clínica Las Condes*, págs. 75-80. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2020.12.009

Labbe, Y., Placencia, V., Prado, S., Huerta, J., De Nordenflycht, A., Rodríguez, V., & Morán, J. (2022). Estresores académicos y sintomatología depresiva en mujeres universitarias económicamente vulnerables durante la pandemia por

COVID-19. *Terapia Psicológica*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082022000100093

Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Revista entorno*, págs. 110-120. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371

Mahecha, J., Hernández, W., & Mesa, F. (2023). Estrategias para la motivación en el aprendizaje: ¿Qué opinan estudiantes y maestros? *Revista de Investigación Miradas*, págs. 95-115. https://doi.org/https://doi.org/10.22517/25393812.25316

Manterola, C., Hernández, M., Otzen, T., Espinosa, M., & Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un Diseño de Investigación a Considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146

Manzano, A., Ortiz, A., Rodríguez, J., & Aguilar, J. (15 de Abril de 2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista Espacios*. https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n04p03

Maza, V. (02 de Junio de 2021). La jerarquía de las necesidades humanas Abraham Maslow. https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/60ae4c432d512/tareas/d9ae0c9b7c00653597c4c78200b10ce2ABRAHAM_MASLOW_02-06-21.pdf

Medina, M., Mera, C., Montoya, A., Ruíz, G., & Zambrano , V. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Revista Ciencia Latina*. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068

Mejía, P. (2024). Eustrés y distrés y bienestar psicológico en el personal de la salud del Hospital Básico Esma del Ecuador de la provincia de Santa Helena del cantón Salinas. *Universidad de las Américas*. https://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/16090/1/UDLA-EC-TMPC-2024-27.pdf

Mogro, S. (2023). Aplicación del instrumento de Motivación EMA en los institutos de Educación SuperiorINCOS y ITSA de Cochabamba - Bolivia. *Yuracomplexus*. https://yura.website/index.php/aplicacion-del-instrumento-de-motivacion-ema-en-los-institutos-de-educacion-superior-incos-y-itsa-de-cochabamba-bolivia/

Morales, S., Meza, R., & Rojas, J. (2022). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955

Moreno, E., Naranjo, T., Poveda, S., & Izurieta, D. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1684-18242022000300468&script=sci_arttext&tlng=pt

Moreno, J. (2021). La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato. *Universidad Técnica de Ambato*. https://repositorio.uta.edu.ec:8443/bitstream/123456789/33886/1/1850952282%20Moreno%20Quiridumbay%20Josselyn%20Jacqueline%20%282%29.pdf

Muñoz, A., & Dossman, D. (Abril de 2024). Motivación intrínseca y su relación con el aprendizaje del factor común. *Revista Praxis*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.5465

Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, págs. 153-170. https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf

Nickerson, C. (Septiembre de 2023). Extrinsic vs. Intrinsic Motivation: What's the Difference? . *SimplyPsychology*. https://www.simplypsychology.org/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.html

Noriega, G., Herrera, C., Montenegro, M., & Torres, V. (2020). Autoestima, motivación y resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.410461

Ocampo, H. (2023). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en Educación Infantil. *Universidad de Valladolid*. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61999/TFG-G6193.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ochoa, R., Nava, N., & Fusil, D. (Enero de 2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, págs. 13-22. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8118305

Padovan, I. (Marzo de 2020). Teorías de la motivación. Aplicación práctica. *Universidad Nacional de Cuyo*. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15664/teorias-de-la-motivacin.-aplicacin-prctica.pdf

Perales, C., Terán, M., & Blanco, M. (02 de Diciembre de 2022). Factores Psicosociales que influyen en el estrés laboral del personal docente de la UANL. *Red Internacional de Investigadores en Competividad*. https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/2160/1930

Peralta, U. (2023). Estrés percibido y bienestar emocional en tiempos de pandemia por Covid-19 de los docentes de la provincia de Rioja. *Universidad Católica Sedes Sapientiae*. https://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14095/1774/PERALTA%20PEREZ%20UVA%20-INFORME%20FINAL%20DE%20LA%20TESIS.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Puma, M., & Estrada, E. (05 de Mayo de 2020). La motivación laboral y el compromiso organizacional. *Ciencia y Desarrollo. Universidad Alas Perú*. https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/article/view/2141/2263

Quiliano, M., & Quiliano, M. (2020). Inteligencia Emocional y estrés académico en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*. https://doi.org/https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Robinet, A., & Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*. https://doi.org/ 10.23857/pc.v5i12.2111

Saavedra, C. (2023). Eustrés y Distrés: Revisión Sistemática de la Literatura. *Hispanoamericanos de Psicología*, págs. 22(2), 1-17. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18270/chps..v22i2.4415

Salazar, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*. https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327

Salinas, H., Díaz, J., Alvarez, C., & Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Redipe, 11*(1), 392-409. https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650

Sánchez, A., & Murillo, A. (Junio de 2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*. https://doi.org/https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792

Sánchez, E. (2020). Motivación y emoción: relación entre motivación y emoción. https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/1442/LEC%20PSIC%200072%202020.pdf?sequence=1

Sánchez, L., Escalante, S., Martínez, A., & Zurita, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una

revisión sistemática. *Revista Educatio Siglo XXI, 41*(2), 147-164. https://doi.org/https://doi.org/10.6018/educatio.515181

Sánchez, M. (Septiembre de 2023). Pirámide de Maslow ¿Es una teoría empírica? *Mente y Ciencia*. https://www.menteyciencia.com/critica-a-la-piramide-de-maslow-es-una-teoria-empirica/

Sandin, F., & Curione, K. (2021). Motivación en la escuela: una revisión sistemática desde la perspectiva teórica de Susan Harter. *Contextos de Educación*, pág. 30 (21).

Silva, M., López, J., & Meza, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, págs. 28(79), 75-83. https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Universidad de Zaragoza*. https://www.studocu.com/cl/document/instituto-profesional-aiep/introduccion-a-la-psicopedagogia/motivacion/5578684

Sorolla, M. (2023). Análisis de la motivación hacia el aprendizje en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. *Universidad Nacional de San Luis - Argentina*. http://docentesconectados.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/215/185

Sotomayor, P., & Motoche, J. (2023). Resiliencia y motivación en docentes de unidades educativas especiales. *Universidad Técnica de Machala*. https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/22359/1/Trabajo_Titulacion_1827.pdf

Suárez, O., Hurtado, A., & Lizarazo, J. (2022). Variables que subyacen al estrés académico y motivación estudiantil en la educación superior en medio de la pandemia por covid-19. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, págs. 37-56. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ted.num51-12269

Torres, R. (2022). Funcionalidad familiar y estrés en estudiantes de secundaria en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Pakamuros*, págs. 33-45. https://doi.org/https://doi.org/10.37787/w7vj8r73

Valdivieso, L., Lucas, S., Tous, J., & Espinoza, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XX1*. https://doi.org/https://doi.org/10.5944/educXX1.25651

Velázquez, J., & Testón, N. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, págs. Vol. 4. 132-146. https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.008

Vilchez, J., & Siguenza, W. (Agosto de 2023). Revalidación en población ecuatoriana de Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 15*(2), 91-98. https://doi.org/https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/34274/42485

Vizoso, C., & Arias, O. (2016). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios y su relación con el burnout y el rendimiento académicos. *Anuario de Psicología*. https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.006

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud para seleccionar la modalidad y presentación de la propuesta del trabajo de titulación

Universidad Técnica de Ambato

Consejo Académico Universitario

Av. Colombia 02-11 y Chile (Cdla. Ingahurco) - Teléfonos: 593 (03) 2521-081 / 2822-960; correo-e: hcusecregeneral@uta.edu.ec
Ambato – Ecuador

ANEXO 1

SOLICITUD PARA SELECCIONAR LA MODALIDAD Y PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Ambato, 13/09/2024

Dr. Marcelo Núñez
Presidente de la Unidad de Titulación Carrera de Psicopedagogía
Carrera de Psicopedagogía
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Presente. –

De mi consideración:

Yo Génesis Dayana Jumbo Pucha con cédula de ciudadanía No 1850998491 estudiante de la Carrera de Psicopedagogía, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, solicito lo siguiente:

MODALIDAD:

- Examen Complexivo ( )
- Trabajo de Titulación (X)

PROPUESTA

Opción de Trabajo de Titulación: Proyecto de Investigación
Tema: La motivación y el estrés académico.
Nombre del tutor sugerido que avala la propuesta: Mg. María José Mayorga
Nombre del profesor de diseño de proyectos que avala la propuesta: PhD. Héctor Gómez

Por la favorable atención que se dé al presente, agradezco y suscribo.

Atentamente.

…….....	……	……
Génesis Dayana Jumbo Pucha	Mg. María José Mayorga	PhD. Héctor Gómez
CI. 1850998491	Tutora Sugerida	Diseño de proyectos
0984085226		
gjumbo8491@uta.edu.ec		

Anexo 2. Carta de compromiso

Universidad Técnica de Ambato

Consejo Académico Universitario

Av. Colombia 02-11 y Chile (Cdla. Ingahurco) - Teléfonos: 593 (03) 2521-081 / 2822-960; correo-e: hcusecregeneral@uta.edu.ec

Ambato – Ecuador

CARTA DE COMPROMISO

Ambato, 18 de septiembre del 2024

Doctor
Marcelo Núñez
Presidente
Unidad de Titulación
Carrera de Psicopedagogía
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Dr. Víctor Hernández del Salto en mi calidad de Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, me permito poner en su conocimiento la aceptación y respaldo para el desarrollo del Trabajo de Titulación **"La motivación y el estrés académico"** propuesto por la estudiante Génesis Dayana Jumbo Pucha, portadora de la Cédula de Ciudadanía N. 1850998491, estudiante de la Carrera de Psicopedagogía Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato.

A nombre de la Institución a la cual represento, me comprometo a apoyar en el desarrollo del proyecto.

Particular que comunico a usted para los fines pertinentes.

Atentamente,

Dr. Víctor Hernández del Salto
C.I. 1801325968
Cel. 0995677014
Correo institucional: vhernandez@uta.edu.ec

Anexo 3. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Descripción del estudio

El estudio denominado "La motivación y el estrés académico", forma parte del proyecto de titulación de la estudiante Génesis Dayana Jumbo Pucha, estudiante de octavo semestre de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato. La investigación tiene como objetivo analizar los niveles de motivación y estrés académico y la relación de estas variables entre sí.

Procedimiento

Se le solicitará al estudiante que complete dos cuestionarios proporcionados por el investigador. Cada cuestionario tendrá una duración aproximada de 20 minutos, además, se podrá realizar de forma grupal y en una sola sesión. La participación es voluntaria y no implica ningún riesgo fisico o emocional.

Confidencialidad

Toda la información recogida será tratada con estricta confidencialidad. Los datos obtenidos serán anónimos y se utilizarán únicamente con fines académicos. En ningún caso se revelará información personal que pueda identificar a los participantes.

Riesgos y beneficios

Este estudio no conlleva riesgos fisicos ni emocionales. Como participante, tendrá la oportunidad de reflexionar sobre su propia motivación y estrés académico, lo que puede reportarle beneficios personales. Sin embargo, puede decidir retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones negativas.

Derecho a retirarse

Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello afecte a su situación académica o personal. La decisión de retirarse no conllevará ninguna consecuencia adversa.

Contacto

Si tienes alguna duda o inquietud acerca del estudio, no dudes en comunicarte con el investigador.

- Génesis Dayana Jumbo Pucha
- 0984085226
- gjumbo@uta.edu.ec

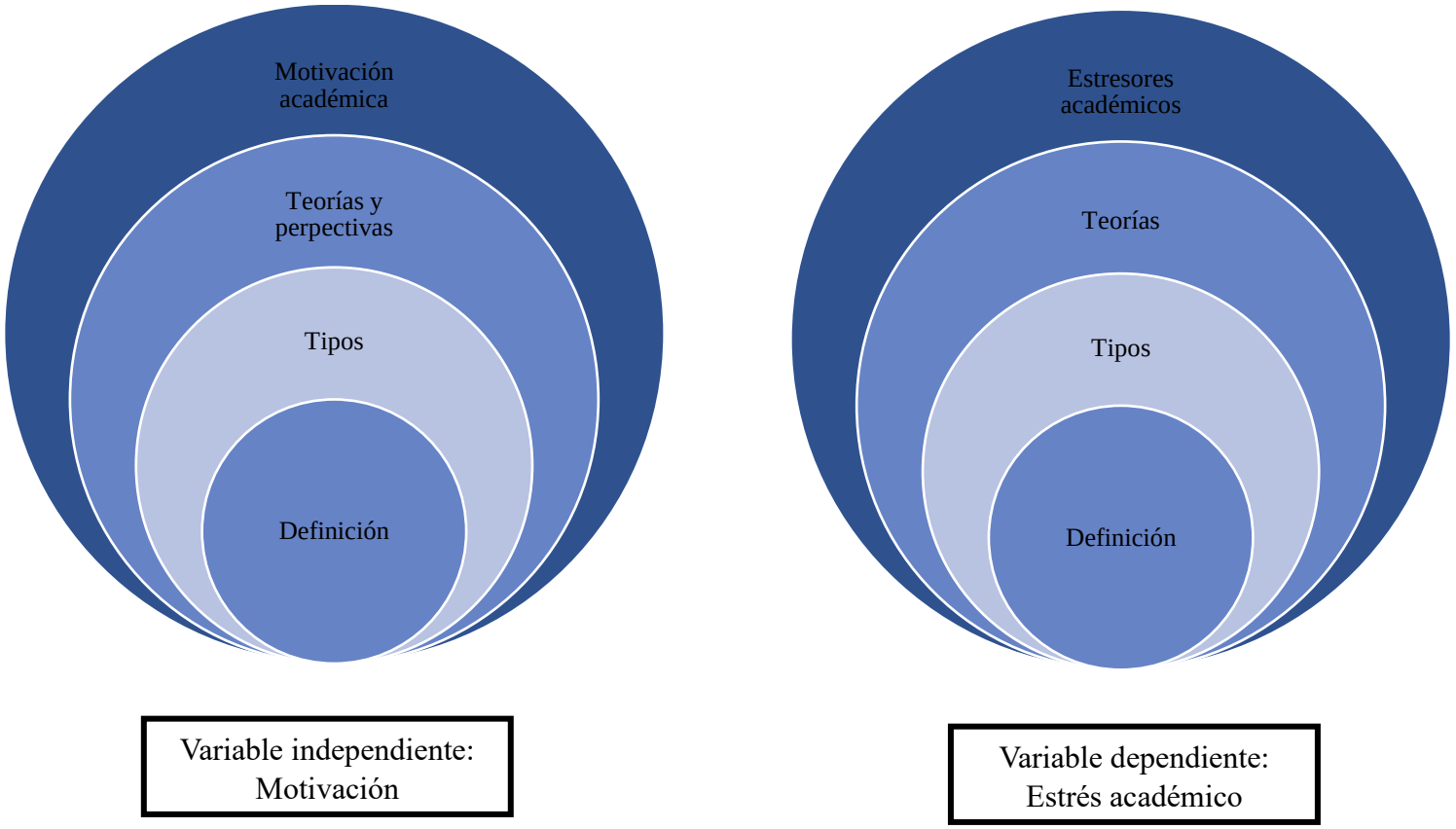
Declaro que he leído y comprendido las condiciones de la participación de este estudio.

Por la presente, yo ……, con C.C……, estudiante de la carrera de …… semestre de la carrera de Turismo, doy mi consentimiento para participar en el estudio "La motivación y el estrés académico" a cargo del estudiante Jumbo Pucha Génesis Dayana, de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato.

Anexo 4. Operacionalización de variables

Figura 22.

Operacionalización de variables



Nota. Elaborado por la autora.

Anexo 5. Escala de Motivación Académica (EMA)

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Objetivo. – Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar porqué los estudiantes asisten a la Universidad.

Instrucciones. – Por favor, para cada una de las preguntas indica el grado que corresponde con tus razones personales para venir a la escuela. Señala el número apropiado.

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = Muy en desacuerdo

3 = Algo en desacuerdo

4 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

5 = Algo de acuerdo

6 = Muy de acuerdo

7 = Totalmente de acuerdo

Yo asisto a clases en la universidad …

1	Porque sin el título del pregrado no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.							
3	Porque la educación me prepara mejor para la vida laboral.							
4	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros y me gusta.							
5	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.							
6	Porque me agrada ver que me supero a mi mismo en mis estudios.							
7	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar un título profesional.							
8	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.							
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.							
10	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.							
11	Por el placer que me produce leer escritores interesantes.							
12	Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.							

13	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.							
14	Porque tener éxito y aprobar en la universidad me hace sentir importante.							
15	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.							
16	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.							
17	Porque me ayudará a realizar mejor las elecciones de trabajo.							
18	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.							
19	No sé bien porqué vengo a la universidad, y sinceramente, me importa poco.							
20	Por el gusto que me produce realizar las actividades académicas difíciles.							
21	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.							
22	Para ganar un salario mejor en el futuro.							
23	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.							
24	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional							
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.							
26	No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en la universidad.							
27	Porque la universidad me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.							
28	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.							

Anexo 6. Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del Estrés Académico (SISCO SV-21)

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

SISCO SV-21

Instrumento. -

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

- Si
- No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "si", pasar a la pregunta número dos y continuar con el resto de las preguntas.

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de estrés, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- Dimensión estresores

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o menor medida, suelen estresar a algunos alumnos. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia cada uno de esos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	RV	AV	CS	S
0	1	2	3	4	5

¿Con qué frecuencia te estresa:

1	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	0	1	2	3	4	5
2	La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.						
3	La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.).						
4	El nivel de exigencia de mis profesores/as.						
5	El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.).						
6	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as.						

7	La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as						

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados. Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estás estresado:

1	Fatiga crónica (cansancio permanente).	0	1	2	3	4	5
2	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
3	Ansiedad, angustia o desesperación.						
4	Problemas de concentración.						
5	Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad.						
6	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.						
7	Desgano para realizar las labores escolares.						

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de acciones que, en mayor o menor medida, suelen utilizar algunos alumnos para enfrentar su estrés. Responde, encerrando en un círculo, ¿con que frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia utilizas cada una de estas acciones para enfrentar tu estrés:

1	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	0	1	2	3	4	5
2	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.						
3	Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa.						
4	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
5	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione.						
6	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
7	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.						

Anexo 7. Cálculo Chi-cuadrado

Tabla 42.

Chi-cuadrado

VIO	VDO	Total	VIE	VDE	CHI2 VI	CHI2 VD
104	77	181	145,72298	35,277015	11,946005	49,346789
122	77	199	160,21477	38,785227	9,1150701	37,65271
98	67	165	132,84139	32,158605	9,1381365	37,747993
120	67	187	150,55358	36,446419	6,2005918	25,613526
116	63	179	144,11279	34,887214	5,4840986	22,653822
144	63	207	166,65557	40,344432	3,0798537	12,72232
136	77	213	171,48616	41,513836	7,3432621	30,333691
150	60	210	169,07087	40,929134	2,1511568	8,8860404
156	57	213	171,48616	41,513836	1,3984876	5,7769001
158	58	216	173,90146	42,098538	1,4540217	6,0063014
152	63	215	173,09636	41,903637	2,5711489	10,620952
166	61	227	182,75756	44,242445	1,5365475	6,3472003
180	60	240	193,22385	46,776153	0,9050132	3,7384462
186	63	249	200,46974	48,530259	1,044414	4,3142859
188	62	250	201,27484	48,725159	0,8755262	3,6166407
188	61	249	200,46974	48,530259	0,7756505	3,2040721
184	60	244	196,44424	47,555756	0,7883113	3,2563718
188	58	246	198,05444	47,945557	0,5104244	2,1084712
194	38	232	186,78305	45,216948	0,2788494	1,1518764
198	77	275	221,40232	53,597675	2,4736362	10,218145
190	61	251	202,07994	48,92006	0,722115	2,9829266
210	57	267	214,96153	52,03847	0,1145171	0,4730496
204	55	259	208,52073	50,479265	0,0980096	0,4048602
222	54	276	222,20742	53,792576	0,0001936	0,0007998
208	53	261	210,13093	50,869066	0,0216098	0,089266
204	58	262	210,93603	51,063967	0,2280718	0,9421233
216	58	274	220,59723	53,402775	0,0958057	0,3957562
214	37	251	202,07994	48,92006	0,7031268	2,9044901

222	59	281	226,23292	54,767079	0,0791999	0,3271604
216	53	269	216,57173	52,428271	0,0015093	0,0062347
218	58	276	222,20742	53,792576	0,0796662	0,3290866
230	60	290	233,47882	56,521185	0,0518341	0,2141171
222	55	277	223,01252	53,987477	0,0045971	0,0189897
232	55	287	231,06352	55,936483	0,0037955	0,0156785
230	57	287	231,06352	55,936483	0,0048951	0,0202206
234	62	296	238,30941	57,690589	0,0779282	0,3219074
226	62	288	231,86862	56,131384	0,1485352	0,6135722
238	56	294	236,69921	57,300787	0,0071485	0,0295292
236	53	289	232,67372	56,326284	0,0475523	0,1964299
234	58	292	235,08901	56,910986	0,0050447	0,0208387
248	57	305	245,55531	59,444694	0,0243388	0,1005393
246	38	284	228,64822	55,351781	1,3168014	5,4394691
250	33	283	227,84312	55,15688	2,1546727	8,9005641
256	69	325	261,65729	63,342707	0,1223163	0,5052667
254	69	323	260,04709	62,952906	0,1406182	0,5808683
260	59	319	256,8267	62,173303	0,0392088	0,1619643
262	58	320	257,6318	62,368204	0,0740639	0,3059445
262	68	330	265,68279	64,31721	0,0510494	0,2108757
262	70	332	267,29299	64,707012	0,1048128	0,4329628
266	58	324	260,85219	63,147807	0,1015898	0,419649
264	53	317	255,2165	61,783502	0,302292	1,2487137
268	54	322	259,24199	62,758005	0,2958728	1,2221972
270	52	322	259,24199	62,758005	0,4464349	1,8441421
234	51	285	229,45332	55,546682	0,0900938	0,3721611
274	53	327	263,26749	63,732508	0,4375274	1,8073467
270	55	325	261,65729	63,342707	0,2659997	1,0987968
258	55	313	251,9961	61,0039	0,1430451	0,5908935
274	52	326	262,46239	63,537608	0,5071827	2,0950804
270	58	328	264,07259	63,927409	0,1330474	0,5495949
268	37	305	245,55531	59,444694	2,0515309	8,4745041
280	51	331	266,48789	64,512111	0,6851236	2,830122

282	51	333	268,09809	64,901912	0,7208674	2,977773
262	51	313	251,9961	61,0039	0,3971411	1,6405182
292	54	346	278,56438	67,435621	0,6480222	2,6768627
288	53	341	274,53888	66,461117	0,6600219	2,7264315
272	57	329	264,87769	64,12231	0,1915121	0,7911021
298	56	354	285,00517	68,994826	0,5924997	2,4475095
280	71	351	282,58988	68,410124	0,0237357	0,0980478
292	38	330	265,68279	64,31721	2,6068514	10,768433
270	38	308	247,9706	60,029396	1,9570638	8,0842776
292	74	366	294,66637	71,333633	0,0241273	0,0996656
294	58	352	283,39498	68,605024	0,3968544	1,6393339
286	68	354	285,00517	68,994826	0,0034725	0,0143442
306	58	364	293,05617	70,943832	0,5717088	2,3616258
282	61	343	276,14908	66,850919	0,1239665	0,5120834
300	54	354	285,00517	68,994826	0,7889148	3,2588646
294	52	346	278,56438	67,435621	0,8553081	3,5331236
310	61	371	298,69186	72,308136	0,4281133	1,7684587
312	59	371	298,69186	72,308136	0,5929405	2,4493301
292	62	354	285,00517	68,994826	0,1716726	0,7091486
308	55	363	292,25107	70,748931	0,8486841	3,5057609
314	52	366	294,66637	71,333633	1,2685173	5,240016
300	56	356	286,61537	69,384627	0,6250476	2,5819587
288	58	346	278,56438	67,435621	0,3196063	1,320236
280	60	340	273,73378	66,266217	0,143444	0,5925413
266	77	343	276,14908	66,850919	0,3730009	1,5407994
272	55	327	263,26749	63,732508	0,2896548	1,1965119
300	54	354	285,00517	68,994826	0,7889148	3,2588646
312	56	368	296,27657	71,723435	0,8344446	3,4469403
298	59	357	287,42047	69,579528	0,3894169	1,6086111
21472	5198	26670	21472	5198	98,688509	407,66442
					X^2 *Calculado*	506,35293
					X^2 *Tabla*	113,1452

Nota. Elaborado por la autora.

Anexo 8. Propuesta



Link de acceso:

https://2y2.co/QHbpuP

Manual de estrategias de afrontamiento frente al estrés académico



Link de acceso:

https://2y2.co/wJgqss