

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA



TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA

“Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo”

Área de Investigación:

Ciencias Médicas – Psicología Positiva y Bienestar Psicológico

Autores:

Br. Mantilla Núñez, Gina Natalia
Br. Santisteban Díaz, Fabrizio Manuel

Jurado Evaluador:

Presidente: Izquierdo Marin, Sandra Sofia

Secretario: Malpica Risco, Vhanya Olenka

Vocal: Lozano Sanchez, Zelmira Beatriz

Asesor:

Borrego Rosas Carlos Esteban

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6168-300X>

Trujillo – Perú

2023

Fecha de sustentación: 2023/12/07

Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%	8%	4%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	Submitted to Universidad Privada Antenor Orrego Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	redie.mx Fuente de Internet	1%
5	1library.co Fuente de Internet	1%
6	bibliotecadigital.usbcali.edu.co Fuente de Internet	1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Activo


Dr. Carlos Borrego Rosas
Psicólogo

Declaración de originalidad

Yo **Carlos Esteban Borrego Rosas**, docente del Programa de Estudio de **Psicología**, de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesor de la tesis de investigación titulada **"Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo"**, autores **Mantilla Núñez, Gina Natalia & Santisteban Díaz, Fabrizzio Manuel**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **8%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el (9 de octubre del 2023).
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad.

Trujillo, 14 de octubre del 2023.



Autora
Gina Natalia Mantilla Núñez
DNI: 72499059



Autor
Fabrizzio Manuel Santisteban Díaz
DNI: 73125231



Asesor
Borrego Rosas Carlos Esteban
DNI: 40266398
ORCID: 0000-0001-6168-300X

PRESENTACIÓN

Señores pertenecientes al jurado calificador:

Acorde con las normativas actuales expuestas por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina Humana, Programa Profesional de Psicología, sujeto a vuestro discernimiento profesional la evaluación de la presente investigación denominada: “Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo”, realizada con el propósito de conseguir el título de Licenciados en Psicología. Contando con el convencimiento de que se le brindará el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, se agradece por anticipado a las apreciaciones y sugerencias que se otorguen a la presente investigación.

Trujillo, octubre del 2023

Los Autores

AGRADECIMIENTOS

A nuestro asesor de tesis y docentes de la Universidad Privada Antenor Orrego por su apoyo a la intención y dedicación al compartir sus conocimientos durante el proceso de desarrollo de la investigación realizada.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación.....	iv
Agradecimientos.....	v
Índice de contenido.....	vi
Índice de tablas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Capítulo I	
I. Marco metodológico.....	11
I.1. El problema	
I.1.1. Delimitación del problema	
I.1.2. Formulación del problema.....	16
I.1.3. Justificación del estudio	
I.1.4. Limitaciones	
I.2. Objetivos.....	17
I.2.1. Objetivo general	
I.2.2. Objetivos específicos	
I.3. Hipótesis	
I.3.1. Hipótesis generales	
I.3.2. Hipótesis específicas.....	18
I.4. Variables e indicadores	
I.5. Diseño de ejecución.....	19
I.5.1. Tipo de investigación	
I.5.2. Diseño de investigación	
I.6. Población y muestra.....	20
I.6.1. Población	
I.6.2. Muestra	
I.6.3. Muestreo.....	21
I.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	
I.7.1. Técnicas	
I.7.2. Instrumentos.....	22
I.7.2.1. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)	
I.7.2.2. Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión (SISCO SV-21)	24
I.8. Procedimiento de recolección de datos.....	25
I.9. Análisis estadístico.....	26

Capítulo II

II.	Marco referencial teórico.....	28
II.1.	Antecedentes	
II.2.	Marco teórico.....	30
II.2.1.	Motivación para el aprendizaje	
II.2.1.1.	Definición	
II.2.1.2.	Variables de la motivación académica.....	31
II.2.1.3.	Tipos de motivación.....	33
II.2.1.4.	Relación entre motivación intrínseca y extrínseca.....	35
II.2.1.5.	Perspectivas teóricas	
II.2.2.	Estrés.....	39
II.2.2.1.	Definición	
II.2.2.2.	Fases del estrés.....	41
II.2.2.3.	Tipos de estrés.....	42
II.2.2.4.	Algunas teorías explicativas sobre el estrés.....	43
II.2.3.	Estrés académico.....	45
II.2.3.1.	Definición	
II.2.3.2.	Modelo teórico sistémico cognoscitivista del estrés académico.....	47
II.3.	Marco conceptual.....	49
II.3.1.	Motivación para el aprendizaje	
II.3.2.	Estrés académico	

Capítulo III

Resultados.....	50
-----------------	----

Capítulo IV

Análisis de resultados.....	57
-----------------------------	----

Capítulo V

Conclusiones.....	65
-------------------	----

Recomendaciones.....	66
----------------------	----

Capítulo VI

6.1. Referencias.....	67
6.2. Anexos.....	71
6.3. Validez y confiabilidad.....	79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población.....	20
Tabla 2. Nivel de motivación para el aprendizaje.....	50
Tabla 3. Nivel de motivación para el aprendizaje según dimensión.....	51
Tabla 4. Nivel de estrés académico.....	52
Tabla 5. Nivel de estrés académico según dimensiones.....	53
Tabla 6. Correlación de la dimensión motivación intrínseca de la motivación para el aprendizaje y las dimensiones del estrés académico.....	54
Tabla 7. Correlación de la dimensión motivación extrínseca de la motivación para el aprendizaje y las dimensiones del estrés académico.....	55
Tabla 8. Correlación de la motivación para el aprendizaje y estrés académico.....	56

RESUMEN

El presente estudio denominado “Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo”, siendo una investigación sustantiva correlacional y teniendo la finalidad de establecer la relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes de nivel secundario de una I.E.P. de Trujillo, tuvo como muestra a 130 alumnos de secundaria entre los 12 y 18 años. Se utilizó como instrumentos el cuestionario EMPA y la versión adaptada en Perú del inventario de estrés académico SISCO SV, mostrando que el nivel de motivación para el aprendizaje de los adolescentes es medio en el 44.6%. Por otra parte, se aprecia que el nivel de estrés académico en los estudiantes de secundaria es bajo en el 98.5% de ellos. Respecto a la relación entre motivación intrínseca y las dimensiones de estrés académico, se encontró que existe una relación significativa. Por otro lado, se encontró una relación altamente significativa entre motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento; sin embargo, no existe relación con las dimensiones estresores y síntomas. En cuanto a la correlación de la motivación para el aprendizaje y el estrés académico, se encontró que no existe relación ($p > .05$).

PALABRAS CLAVES: Motivación para el aprendizaje y estrés académico.

ABSTRACT

The present study called "Motivation for learning and academic stress in secondary level students of a private educational institution in Trujillo", being a substantive correlational investigation and having the purpose of establishing the relationship between motivation for learning and academic stress in students of secondary level of an I.E.P. from Trujillo, had as a sample 130 high school students between 12 and 18 years old. The EMPA questionnaire and the version adapted in Peru of the SISCO SV academic stress inventory were used as instruments, showing that the level of motivation for learning of adolescents is medium at 44.6%. On the other hand, it can be seen that the level of academic stress in high school students is low in 98.5% of them. Regarding the relationship between intrinsic motivation and the dimensions of academic stress, it was found that there is a significant relationship. On the other hand, a highly significant relationship was found between extrinsic motivation and coping strategies; However, there is no relationship with the stressor and symptom dimensions. Regarding the correlation of motivation for learning and academic stress, it was found that there is no relationship ($p > .05$).

KEY WORDS: Motivation for learning and academic stress.

CAPITULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. EL PROBLEMA

1.1.1. Delimitación del problema

La motivación para el aprendizaje se refiere a la disposición del alumno para adquirir conocimientos, que puede ser impulsada por factores internos y externos (Martinez-Salanova, 2020). Asimismo, la motivación del estudiante es intrínseca cuando existe un motivo personal de por medio o por la satisfacción que siente al aprender; y es extrínseca cuando el estudiante cumple con sus deberes académicos por razones distintas al propio aprendizaje: evitar castigos, obtener alguna recompensa, por obligación, etc. (García citado en Pérez y Rojas, 2018).

Aquino et al. (como se citó en Méndez Santos, 2019) al entrevistar al profesorado de Filipinas y conocer qué medidas tomaban ante la desmotivación de sus estudiantes, concluyeron que los docentes deben utilizar herramientas didácticas para reducir la presión y ansiedad que presentan los alumnos.

Por otro lado, en la investigación realizada por Mahen y Pathan en Quetta (como se citó en Méndez Santos, 2019), quedó demostrado que los contenidos del curso y los materiales empleados por los docentes, son los principales causantes de la desmotivación.

En cuanto a la motivación en estudiantes, Xuezheng (como se citó en Méndez Santos, 2019) realizó un trabajo en China con una muestra de 700 estudiantes universitarios, demostrando que la motivación se ve afectada cuando los estudiantes presentan dificultad durante el aprendizaje de un curso, poco interés al estudiar y no están en sintonía con el docente.

Asimismo, Bednářová (como se citó en Méndez Santos, 2019) en República Checa demostró que el 93% del alumnado del nivel secundario presentaban desinterés al aprender, comprobando que la desmotivación genera severas consecuencias en los programas educativos. La crítica al profesorado y sus competencias, fueron los factores que más destacaron.

A nivel nacional, en el Perú, según el trabajo realizado por Zevallos (2016), se determinó que los estudiantes manifiestan distintos grados motivacionales, donde el 37,62% del alumnado presentó un grado de motivación bajo, el 25,74% presentó un grado medio, el 20,79% un grado alto y el 15% un grado muy alto.

Barrientos (2016) realizó un estudio obteniendo como resultado que el 60% de estudiantes presentaron una disconformidad con la asignatura de matemáticas, el otro 40% evidencia dejadez hacia dicha asignatura. Asimismo, se evidenció que el 75% de estudiantes afirmaban que el docente no empleo o manejo material didáctico durante el progreso de las asignaturas, no obstante, el 25% de estudiantes expresó que en contadas oportunidades el profesor empleó material didáctico durante el progreso de la materia de estudio.

Por otro lado, Pérez y Rojas (2018) realizaron una investigación donde obtuvieron como resultado en cuanto al nivel medio de motivación intrínseca, el 12,6% corresponde a alumnos pertenecientes al primer grado de secundaria, el 11.5% a estudiantes de segundo grado, el 9.4% a estudiantes de tercer grado, el 10.5% a estudiantes de cuarto grado y el 10.5% a estudiantes de quinto grado. En el nivel alto el 13.1% equivale a estudiantes de primer grado, el 8.4% a estudiantes de segundo grado, el 6.8% a estudiantes de tercer grado, el 5.8% a estudiantes de cuarto grado y el 6.3% a estudiantes de quinto grado. Asimismo, en cuanto a motivación extrínseca, en el nivel medio el 14.1% equivale a estudiantes de primer grado, el 11.5% a

estudiantes de segundo grado, el 10.5% a estudiantes de tercer grado, el 16.2% a estudiantes de cuarto grado y el 16.2% a estudiantes de quinto grado. En el nivel alto el 11% equivale a estudiantes de primer grado, el 8.4% a estudiantes de segundo grado, el 5.8% a estudiantes de tercer grado, el 3.7% a estudiantes de cuarto grado y el 4.2% a estudiantes de quinto grado.

A nivel local, Cabrera (2020) realizó un estudio teniendo como muestra a alumnos correspondientes al primer grado de secundaria, donde demostró que el 25% del alumnado alcanzó un índice moderado de motivación y el 12% presentó un índice bajo de motivación.

En nuestra sociedad, existen muchas situaciones que pueden generar estrés, especialmente las actividades que realizamos para cumplir con las expectativas sociales. Esto puede aumentar la presión física y mental, lo que puede causar signos de estrés en los estudiantes y afectar su rendimiento académico. (Trujillo y Gonzales, 2019).

A nivel internacional, Rangel (como se citó en Gamboa Villano, 2020) realizó un estudio en la ciudad de Colombia, con la finalidad de evaluar el estrés y las cualidades de la personalidad. Realizando una investigación descriptiva se llevó a cabo un sondeo entre 500 educandos, la cual arrojó que el 75% de alumnos presentaban alguna perturbación en su personalidad y el otro 45% tiene estrés académico, afectando negativamente en el rendimiento académico.

Así también, Ramírez (como se citó en Gamboa Villano, 2020) ejecutó un estudio en Colombia, buscando precisar el grado del ambiente escolar y estrés académico en los alumnos. Utilizando un tipo de investigación observacional y aplicando una encuesta a 80 educandos, se obtuvo como resultado que el 55% afirma que las normas y reglas se ubican en un grado muy bajo, y que el 95% precisa tener estrés académico.

Por otra parte, Barraza (como se citó en Gamboa Villano, 2020) efectuó una investigación en México, con el objetivo de precisar el nivel de estrés académico que experimentan los educandos de nivel secundario al momento de rendir una prueba. Llevando a cabo una investigación descriptiva se aplicó un cuestionario a 110 estudiantes, concluyendo que el 99% de estudiantes experimentaban estrés durante una prueba. Dicho estrés se podía ver reflejado en actitudes concretas que denotaban ansiedad.

Del mismo modo, Crego et al. (como se citó en Gamboa Villano, 2020) efectuó un estudio en Panamá, buscando determinar el porcentaje de depresión y sobrecarga académica. Se empleó el SISCO a 170 alumnos que oscilaban entre los 15 a 18 años, descubriendo así que el 65% del alumnado experimentaba estrés a causa de la sobrecarga de deberes y el poco espacio de tiempo libre para poder repasar para los exámenes, un 35% mostraba manifestaciones cognitivas y fisiológicas.

Igualmente se realizó un estudio en Ecuador sobre el estrés y la conexión que guarda con el aprendizaje visualizado en distintas áreas académicas, concluyendo que el estrés académico genera muchas de las dificultades psíquicas que obstaculizan el correcto funcionamiento de todas facultades intelectuales, propiciando un incremento de bajo rendimiento académico Cárdenas (como se citó en Chamba Jima, 2020).

A nivel nacional, en el Perú Quispe (2019) realizó una investigación y obtuvo como producto que el 72% del alumnado exhibió un nivel elevado de tensión académica y el 11% un grado bajo, lo cual indicó que la mayor parte del alumnado padeció estrés físico y emocional.

Actualmente, se constató que los adolescentes peruanos, tanto hombres como mujeres manifiestan grados moderados de estrés académico, no obstante, el 19.4% de mujeres y el 8.1%

de hombres exteriorizan un grado de estrés académico significativo, demostrando que el grupo de adolescentes que más afectado se vio por estímulos generadores de estrés estaba conformado por mujeres (Montoya y Sandoval, 2021).

Entonces, tal y como señala Sellan (2017) la motivación tiene relevancia cuando se quiere adquirir conocimiento, ya que si el estudiante está motivado asimila mejor los conocimientos aprendidos en clase. Los estudiantes del nivel secundario atraviesan una etapa muy engorrosa que es la adolescencia, en esta etapa sus necesidades ya no se centran totalmente en contenidos académicos, lo cual puede tener consecuencias como el bajo rendimiento académico, deserción escolar y estrés académico.

Según Orlandini (como se citó en Chamba Jima, 2020), afirma que en la etapa de aprendizaje el individuo presenta incomodidad, que se conoce como tensión educativa y lo cual se da en relaciones al área personal dentro del aula. Águila et al. (como se citó en Chamba Jima, 2020) hace referencia a otra particularidad en cuanto al estrés, refiriendo que las tareas escolares en algunos casos son percibidas como estresores, provocando en el individuo signos de angustia y en algunos casos frustración; denominando a todo esto cómo estrés escolar.

Por ende, es necesario estudiar dichas variables debido a que ambas tienen una repercusión significativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Al reconocer estos factores se puede optar por mejorar las estrategias del estudiante durante su proceso de aprendizaje y promover su bienestar emocional, facilitando el desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas.

1.1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo?

1.1.3. Justificación del estudio

Este estudio llega a ser conveniente debido a que estos dos factores están estrechamente relacionados y pueden influir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, por ende, comprender cómo la motivación y el estrés afectan el aprendizaje puede ayudar a los educadores a desarrollar estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el aspecto teórico, este estudio aportará información relevante y actual a la ciencia, dando a conocer la correlación entre el incentivo para aprender y la sobrecarga académica, además del comportamiento de ambas variables en alumnos del nivel secundario. Asimismo, el producto obtenido en esta investigación servirá como antecedentes para futuras investigaciones por parte de los profesionales.

En el ámbito social comunitario, tiene relevancia porque aquellos estudiantes que estén motivados y comprometidos con su aprendizaje tienen más probabilidades de ser ciudadanos activos y participativos en la sociedad. Además, el estrés académico puede tener un impacto negativo en las relaciones sociales y familiares de los estudiantes, lo que puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para interactuar con los demás. Por lo tanto, al abordar estos factores en los estudiantes de secundaria, se pueden promover habilidades sociales y emocionales que son importantes para su éxito en la vida adulta y su capacidad para contribuir positivamente a la sociedad.

En el ámbito práctico, los resultados de esta investigación beneficiarán a los trabajadores del área de salud mental, ya que les servirá como base para la elaboración de planes, programas, intervenciones y otros, con la finalidad de mejorar los niveles de motivación y estrés académico en los estudiantes.

1.1.4. Limitaciones

La presente investigación está limitada por el modelo sistémico cognoscitivista expuesto por Barraza (2005), el cual sustenta la variable de estrés académico; y el enfoque cognitivo expuesto por Woolfolk (1999), el cual sustenta la variable de motivación para el aprendizaje. Asimismo, el producto obtenido de la presente investigación podrá ser generalizado únicamente a la población de estudio y otras poblaciones que tengan particularidades similares.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Establecer la relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los niveles de motivación para el aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.
- Identificar los niveles de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.
- Establecer la relación entre la dimensión motivación intrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

- Establecer la relación entre la dimensión motivación extrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis generales

H_G: Existe relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis específicas

H_{i1}: Existe relación entre la dimensión motivación intrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

H_{i2}: Existe relación entre la dimensión motivación extrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

1.4. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: Motivación para el aprendizaje que se evaluará con Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA)

Indicadores:

- Motivación Intrínseca

- Motivación Extrínseca
- Motivación Global

Variable 2: Estrés académico que se evaluará con El Inventario SISCO Del Estrés Académico.

Indicadores:

- Estresores
- Síntomas
- Estrategias de afrontamiento

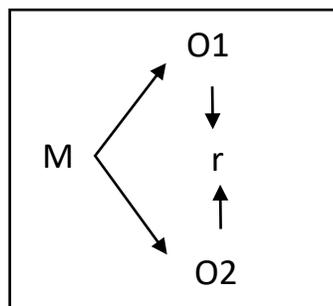
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

1.5.1. Tipo de investigación

Tipo de investigación sustantiva, ya que pretende dar respuesta a problemas teóricos o sustantivos, buscando detallar, demostrar, pronosticar o explicar cómo ocurrió un hecho, para lo cual hace uso de fundamentos o leyes generales que posibiliten idear una teoría (Sánchez y Reyes, 2018).

1.5.2. Diseño de investigación

Investigación descriptiva correlacional, debido a que se detallan datos y cualidades del fenómeno a estudiar y a su vez tiene como finalidad establecer el grado de correlación presente entre dos o más variables (Sánchez y Reyes, 2018).



Donde:

M = muestra

O1 = motivación para el aprendizaje

O2 = estrés académico

r = relación entre las 2 variables

1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.6.1. Población

La población, estuvo conformada por 130 estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

Tabla 1

Distribución de la población de estudiantes del nivel secundario según grado de estudio de una institución educativa privada de Trujillo.

Grado de estudio	N	%
1ero	38	29.2
2do	28	21.5
3ero	31	23.8
4to	15	11.5
5to	18	13.8

Total	130	100
-------	-----	-----

Fuente: Registro de estudiantes matriculados en el año 2022

1.6.2. Muestra

Se trabajó con una muestra censal ($N=n$), ya que por el número reducido de integrantes de la población y para evitar los sesgos en los resultados de la investigación se trabajará con toda la población. Una muestra censal es aquella en la que todos los individuos que participan de la investigación forman parte de la población (Ramírez, 1997).

- **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes del nivel secundario de la institución educativa privada de Trujillo
- Estudiantes que deseen participar voluntariamente en la investigación

- **Criterios de exclusión:**

- Estudiantes que no asistan el día de la aplicación del cuestionario
- Estudiantes que no respondan de manera satisfactoria a las preguntas del cuestionario

1.6.3. Muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo no censal ($N=n$), ya que por el número reducido de integrantes de la población y para evitar los sesgos en los resultados de la investigación se trabajará con toda la población. Una muestra censal es aquella en la que todos los individuos que participan de la investigación forman parte de la población (Ramírez, 1997).

1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.7.1. Técnicas:

La técnica empleada en la investigación para recoger información de ambas variables, será la técnica psicométrica, la cual se encarga de medir el comportamiento de las personas, mediante el uso de pruebas psicométricas que permiten obtener mayor información del sujeto o población (González, 2007)

1.7.2. Instrumentos:

1.7.2.1. Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)

Ficha técnica:

Los autores son Raúl Quevedo Blasco, Víctor J. Quevedo Blasco y Montserrat Téllez-Trani, publicado el año 2016, dirigido a estudiantes entre 10 a 17 años de edad. La aplicación de este instrumento tiene una duración de 20 minutos.

Descripción del instrumento:

Este instrumento está conformado por 33 ítems que evalúan motivación intrínseca, extrínseca y global. Cuenta con una escala de medición tipo Likert distribuida de la siguiente manera: 1. Nunca; 2. Casi nunca; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre.

Propiedades psicométricas

Se demuestra que la validez de los ítems es mayor a 0.21 y el alfa de Cronbach es de 0.88, por lo tanto, el instrumento fue el adecuado para ser utilizado en la población.

En la motivación intrínseca se obtuvo una consistencia interna de .83. En cuanto a la correlación ítem-total corregida, el valor mínimo es superior al 0.37, lo cual indica que todos los ítems miden lo mismo.

En la escala de motivación extrínseca el alfa de Cronbach fue de .93. En las correlaciones del ítem con el total, se encuentran dos valores de .29 y .30, y además la correlación negativa del ítem 35. A pesar de que los valores fueron bajos, se mantuvieron los ítems, ya que dicho ítem es utilizado para la evaluación global.

El alfa de Cronbach global del instrumento es de .937, indicando que el instrumento es confiable.

Adaptación utilizada:

Ficha técnica:

Para la presente investigación se utilizó la versión adaptada en Perú del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA), adaptación efectuada en Puno por Isabel Quispe y Felix Ojeda, dirigido a estudiantes entre 11 a 17 años de edad

Descripción del instrumento:

Para esta adaptación se omitieron los ítems 2;5;7;26;27, teniendo un total de 28 ítems, con una escala de medición de tipo Likert.

Propiedades psicométricas:

Se hizo un análisis por criterio de jueces bajo los criterios de claridad, congruencia y dominio de constructo por V de Aiken, obteniendo una validez general de 0.99, en cuanto a la dimensión de motivación extrínseca se obtuvo 0.98 y en la motivación intrínseca se obtuvo 0.99, lo cual es considerado como una validez alta.

La dimensión motivación extrínseca cuenta con un coeficiente de 0.805, la dimensión motivación intrínseca cuenta con un coeficiente de 0.946 y el factor general un coeficiente de 0.952.

1.7.2.2. Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión (SISCO SV-21)

Ficha técnica:

El autor es Arturo Barraza Macías, publicada en el año 2018, orientado a alumnos de educación media superior (bachillerato), superior (licenciatura) y posgrado (especialización, maestría y doctorado). Esta prueba está diseñada para ser autoadministrada y puede ser aplicada de manera individual o grupal.

Descripción del instrumento:

Está conformado por 21 ítems, distribuyéndose de la siguiente manera: Dimensión estresores, dimensión síntomas (reacciones) y dimensión estrategias de afrontamiento, todas ellas conformadas por 7 ítems en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

Propiedades psicométricas

El inventario ofrece una confiabilidad en alfa de Cronbach de .85. La dimensión de estresores exhibe una confiabilidad de .83; la de síntomas manifiesta una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85. Las 3 dimensiones en alfa de Cronbach.

Con una validez que demuestra que todos los ítems se relacionaron positivamente ($p < .01$) con el puntaje global logrado por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .280 y el mayor de .671; del mismo modo, cada ítem se relaciona de manera positiva ($p < .01$) con el puntaje obtenido, en su dimensión correspondiente, por cada evaluado, siendo el valor r de Pearson menor de .662 y el mayor de .801. Este resultado confirma la uniformidad de los ítems alrededor del constructo “estrés académico” y el sentido único de los ítems.

Adaptación utilizada:**Ficha técnica:**

Para la presente investigación se utilizó la versión adaptada en Perú del Inventario de Estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis sanitaria por COVID-19, adaptación efectuada en Junín por Rubén Alania, Rosario Llancari, Mauro De La Cruz y Daniela Ortega.

Descripción del instrumento:

Para esta adaptación se adicionaron los ítems EA16 y EA17 a la dimensión de estrategias de afrontamiento. Asimismo, se divide en las siguientes dimensiones, Estresores conformado por los ítems ES1, ES2, ES3, ES4, ES5, ES6, ES7, ES8, ES9, ES10, ES11, ES12, ES13, ES14 y ES15, Síntomas conformado por los ítems SI1, SI2, SI3, SI4, SI5, SI6, SI7, SI8, SI9, SI10, SI11, SI12, SI13, SI14 y SI15, finalmente Estrategias de Afrontamiento conformado por los ítems EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6, EA7, EA8, EA9, EA10, EA11, EA12, EA13, EA14, EA15, EA16 y EA17.

Propiedades psicométricas:

Se hizo el análisis estadístico del estudio piloto, demostrando que la validez de los ítems pasaba el criterio de 0.21 y el alfa de Cronbach fue de 0.84, por lo tanto, era un instrumento adecuado para ser utilizado en la población.

Tiene una validez genérica y específica de contenido, con coeficientes de concordancia V de Aiken mayores a 0.75; del mismo modo, tiene validez de constructo, con coeficientes de correlación r de Pearson corregida mayores a 0.2.

Cuenta con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a 0.88 Alania et al., 2020 (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Al realizar este procedimiento, primeramente, se solicitó el permiso a la directora de la institución educativa para poder trabajar con la población, posteriormente nos brindará los horarios de los estudiantes y se definirá el momento oportuno para la administración de los instrumentos. Una vez considerado lo anterior, se procederá a la reunión con los estudiantes de cada grado, los investigadores se presentarán ante ellos y les explicarán el motivo de la visita. Acto seguido, se procederá a enviar el enlace del cuestionario, en el que estará establecido el asentimiento informado, el cual deberá ser respondido por los participantes, asimismo, figuran los objetivos de la investigación. Una vez que hayan respondido el consentimiento y leído los objetivos, los participantes procederán a responder primero el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje, posteriormente, responderán el Inventario de estrés académico.

Finalizada la evaluación, se seleccionarán los protocolos debidamente contestados procediendo a codificarlos e ingresarlos a la base de datos en Excel.

1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Después de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se procesó la información con la ayuda del paquete estadístico SPSS 26.0, en el cual se procedió a realizar en un primer momento la prueba de normalidad a través de Kolmogorov-Smirnov, encontrando que los instrumentos no seguían la distribución normal, por lo que se seleccionó estadística no paramétrica para el proceso de datos. En cuanto a la estadística descriptiva, los datos se analizaron utilizando tablas de frecuencias simples y porcentuales para las variables de motivación para el aprendizaje y estrés académico. En cuanto a la estadística inferencial, se utilizó la prueba de correlación de Spearman para aceptar o rechazar las hipótesis, utilizando una

confiabilidad del 95% y un 5 % de error, aceptando la existencia de relación cuando el valor de significancia fue $p < .05$. Finalmente, los datos fueron presentados en tablas acorde a lo estipulado en la normativa APA vigente y se realizó la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Luego de aplicar los instrumentos de recolección de información a los alumnos del nivel secundario de un centro educativo que conforman la muestra, posteriormente se realizara el proceso de los datos y el análisis de los resultados, utilizando métodos estadísticos descriptivos e inferenciales. En primer lugar, se verificará el cumplimiento o no de la condición de normalidad de las reparticiones de las puntuaciones en cada una de las variables en estudio. Para establecer la existencia o no de correlación entre las variables de estudio, se aplicó la prueba no paramétrica de Spearman. Finalmente, se presentarán los resultados en tablas acorde a normas APA, ejecutándose la discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En el ámbito internacional, Castro (2023) realizó en Argentina un trabajo denominado “Nivel de estrés académico en la población estudiantil del Colegio Técnico Profesional de Heredia durante el curso lectivo 2022” cuya finalidad fue determinar el nivel de estrés académico de la población estudiantil del Colegio Técnico Profesional de Heredia durante el curso lectivo 2022. Todo desde una concepción Sistémico Cognoscitivista, partiendo de un paradigma positivista, un enfoque cuantitativo y un diseño transversal de tipo descriptivo. Se trabajó con 704 estudiantes del Colegio Técnico Profesional de Heredia, con edades que oscilan entre los 15 y los 17 años. Para la recolección de datos se utilizó la segunda versión de 21 ítems del Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO SV-21) de Barraza. Los resultados de este estudio permitieron avalar que en la población estudiantil hay una elevada concentración de estrés académico sobre todo por la percepción de las exigencias que la institución plantea en cuanto a la sobrecarga de tareas y el tiempo limitado para realizarlas. Así mismo, como principales síntomas de dicho estrés académico suelen manifestarse la fatiga y la ansiedad.

Del mismo modo, Pineda et al. (2023) realizó un trabajo en Colombia titulado “Niveles de estrés académico en estudiantes de once de una Institución Educativa Pública de Villavicencio”, tuvo como finalidad describir los niveles de estrés académico en estudiantes de grado once del Colegio Arnulfo Briceño Contreras Sede San Antonio. Se trabajó con 30 estudiantes de 16 y 17 años. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario SISCO diseñado por Barraza en el año 2007. El producto obtenido logró evidenciar que existe un nivel de estrés moderado, esto reflejado en los síntomas tanto físicos, psicológicos y comportamentales.

En cuanto a la motivación para el aprendizaje, Palencia y Barragan (2019) en su trabajo de grado “Apoyo familiar, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 12 años en una Institución distrital de la ciudad de Cartagena” tuvo como finalidad pormenorizar la vinculación entre la empena familiar, incentivación académica y rendimiento académico, trabajó con 149 estudiantes. Utilizó como instrumentos el cuestionario Apoyo Familiar de Bazán (2007), el cuestionario EMPA y el promedio alcanzado por los estudiantes. Se obtuvo lo siguiente: 45,76% presentó un porcentaje de motivación académica media, el 21,12% presentó un porcentaje bajo, finalmente el 21,12% presentó un porcentaje alto. En cuanto a motivación intrínseca, el 49,12% presentó un porcentaje medio, el 38,98% presentó un porcentaje alto, finalmente el 11,86% presentó un porcentaje bajo. En cuanto a motivación extrínseca, el 49,12% presentó un porcentaje medio, el 27,12% presentó un porcentaje bajo y el 23,73% presentó un porcentaje alto.

A nivel nacional tenemos a Linares (2021), con su trabajo “Estrés Académico En Escolares De Quinto De Secundaria De Dos Instituciones Educativas Públicas En Periodo De Pandemia, Lima 2020” que tuvo como finalidad constatar si se presentan variaciones en relación al grado de estrés escolar en el alumnado de 2 establecimientos educativos públicos de la ciudad de Lima en periodo de pandemia. El total de alumnos que conformaron la muestra fueron 60, fue una muestra mixta, es decir, constituida por mujeres y hombres de 16 y 18 años. Se utilizó la prueba para estrés académico SISCO. Los resultados reflejaron que no es evidente la presencia de desigualdades notorias en relación al estrés escolar en los alumnos de ambos establecimientos educativos, esto dio a entender que, muy aparte de pertenecer a una u otra institución, los alumnos si llegan a presentar estrés ante actividades académicas; presentando un nivel promedio de estrés académico. Dicho resultado pudo haber estado influido por las diversas modificaciones

a las que se enfrentó la comunidad, y también a lo que son susceptibles los estudiantes, además de haber estado sobrellevando un aislamiento por la COVID 19.

Finalmente, tenemos a Ballon y Pilco (2022), en su investigación “Motivación del proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Abancay, 2022”, cuya finalidad fue identificar el nivel de motivación del proceso de aprendizaje. Se trabajó con un total de 98 estudiantes de 1ero a 5to de secundaria, se utilizó el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). Los resultados indicaron que el 49.2% de los estudiantes cuenta con un alto nivel de motivación.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Motivación para el aprendizaje

2.2.1.1. Definición

Palmero (citado en Chandi y Osorio, 2015) define a la motivación como el impulso que le permite al ser humano ejecutar conductas, con el propósito de lograr un objetivo. Del mismo modo, la motivación es un término que origina conductas relacionadas con el entorno, para lograr un fin importante. Tomando en cuenta lo que ambos autores refieren, podemos señalar que la motivación dirige la conducta de un individuo con el fin de cumplir metas u objetivos (Barrientos, 2016).

En el ámbito educativo, Ajello (citado en Chandi y Osorio, 2015) refiere que la motivación, por parte del estudiante, es el interés por aprender; y por parte del docente, es el propósito de enseñar. En la misma línea, Rivas (citado en Enríquez, 2021) afirma que, para un trámite óptimo entre la educación y la adquisición de conocimientos, tanto el profesor como el colegial deben cumplir con lo mencionado anteriormente.

Esto quiere decir que la actitud y la expectativa que tenga el estudiante de su persona, la actividad que realizará y los objetivos que quiere lograr, son elementos que encaminan su conducta. Sin embargo, también se debe considerar el entorno en el que se desarrollan los estudiantes.

La motivación es un procedimiento que implica a los procesos mentales y comportamientos instrumentales para cumplir los objetivos; y variables afectivas como la autovaloración y autoconcepto. Dichas variables se complementan para una motivación más eficaz (Vivar citado en Ramos, 2014).

2.2.1.2. Variables de la motivación académica

A) Variables personales:

- Autoconcepto

Existe una relación entre el amor propio y el locus de control, es por eso que los sujetos que poseen un amor propio bajo, creen que sus logros se deben a causas externas y sus derrotas a causas internas. Por el contrario, quienes presentan una autoestima alta, consideran que sus logros se deben a causas internas y sus derrotas a causas externas (García y Betoret citado en Chandi y Osorio, 2015)

Es importante que los estudiantes tengan una apreciación positiva de sí mismos y de sus capacidades, con la finalidad de que utilicen al máximo su potencial al momento de realizar alguna actividad.

- Metas de aprendizaje

Valle et al. (citado en Enríquez, 2021) resalta tres tipos de metas de aprendizaje, la primera es la meta de dominio, en la cual el estudiante se enfoca en la tarea, ya que la ve como un desafío y una oportunidad para aprender. La segunda, es la meta de rendimiento, el estudiante se centra en la demostración de sus capacidades en comparación con los demás. La tercera, es la meta de evitación, el estudiante realiza un esfuerzo mínimo en sus actividades, por miedo a ser juzgado ante un posible fracaso.

Las metas cumplen un papel importante, ya que intervienen en la productividad de los colegiales. Respecto a la meta de evitación, los colegiales ven al esfuerzo como una amenaza, ya que se esfuerzan para obtener la aprobación del docente, pero no lo suficiente; pues si fracasan experimentan un sentimiento de vergüenza.

- **Las emociones**

En el rubro educacional, las emociones tienen una impresión positiva o negativa en el estudiante, ya que según la emoción que experimenta, realizará una actividad de cierta forma, ya sea con entusiasmo o dejarla inconclusa (García y Betoret, 2002).

B) Variables contextuales:

- **Influencia en el autoconcepto:**

La interacción alumno-docente influye en la apreciación que los estudiantes tienen de sí mismos, por ello las valoraciones positivas y negativas que realiza el docente sobre el desempeño del estudiante (Núñez y Julio citados en Chandi y Osorio, 2015). Del mismo modo, los compañeros participan en la construcción del autoconcepto, pues a través de la interacción entre ellos y la percepción que tengan sobre el estudiante, esto le permitirá mantener o modificar su autoconcepto, desarrollar habilidades sociales y logros académicos (García y Betoret, 2002).

- **Influencia en las metas de aprendizaje:**

Chandi y Osorio (2015) refieren que la meta de aprendizaje que los estudiantes elijan dependerá del docente y los métodos que utilice, pues si no cumple con lo que el estudiante espera de él, no se propondrá metas con aprendizajes significativos.

- **Influencia en las emociones:**

El estudiante demuestra motivación por aprender según la forma en que el docente dicta la clase, los recursos y la metodología que utiliza. Del mismo modo, se debe considerar los saberes preliminares que dispone el colegial sobre lo que el profesor enseñará, ya que si este brinda información sobre algo que el estudiante ya conoce, no se mostrará interesado por aprender. Asimismo, si el estudiante no cuenta con conocimientos previos, pensará que esa

nueva información le resultará difícil de aprender (García y Betoret citado en Chandi y Osorio, 2015).

Con lo mencionado anteriormente, cabe resaltar que la motivación tiene consecuencias en el procedimiento para adquirir conocimientos y en el rendimiento académico. Esto demuestra que la motivación para el aprendizaje es importante para la adquisición de conocimientos y las preferencias vocacionales del estudiante.

2.2.1.3. Tipos de motivación

Para algunos psicólogos la motivación es una característica individual, pues algunos individuos poseen una mayor necesidad de logro. Sin embargo, para otros la motivación es un estado temporal. Lo cierto es que, la motivación es una combinación de características y estados, que se basa en factores internos y externos (Woolfolk, 1999).

A) Motivación Intrínseca

Para Raffini (citado en Woolfolk, 1999) este tipo de motivación consiste en realizar una actividad por placer, es decir, el individuo realiza actividades porque le gusta hacerlas, sin obligación alguna. Las personas que poseen este tipo de motivación, no requieren de algún “premio” o castigo, ya que la actividad cumple el papel de reforzador.

El individuo realiza una conducta de manera voluntaria y sin ningún tipo de premio, sino por la satisfacción de desarrollar ciertas actividades, que en el ámbito educativo serían estudiar para evaluaciones, cumplir con las tareas y trabajos, etc.

La motivación intrínseca fomenta el interés por las metas que tiene el individuo, y la autovaloración tiene un papel fundamental, ya que dirige la realización de las metas que el ser humano se plantea (Gonzales citado en Enríquez, 2021). Del mismo modo, esta

motivación está vinculada con el propósito de querer realizar la tarea designada (Haywood citado en Ramos, 2014).

Este tipo de motivación tiene elementos cognoscitivos que permiten al estudiante desarrollar su autonomía, seguridad y competencias frente al entorno (Sivan citado en Enríquez, 2021). Asimismo, el estudiante permanece realizando la tarea o actividad, aumenta su creatividad y comprensión conceptual; se siente autorrealizado y eleva su autoestima (Reeve citado en Enríquez, 2021)

B) Motivación Extrínseca:

Esta motivación se basa en los premios o castigos que reciben los estudiantes, lo cual aumenta la posibilidad de que realicen eficazmente una tarea (Reeve citado en Enríquez, 2021). Asimismo, el estudiante motivado extrínsecamente, ejecutará una tarea o actividad si se le ofrece una recompensa o premio (Lamas citado en Ramos, 2014).

En el contexto educativo, el docente es primordial al favorecer en la motivación extrínseca, ya que es importante que no solo promuevan actividades escolares para que los estudiantes obtengan buenas calificaciones, sino para que aprendan significativamente (Cermeño citado en Ramos, 2014). Asimismo, la familia es otro elemento esencial, ya que un entorno cooperativo y colaborador potencia el aprendizaje escolar (Vosniadou citado en Enríquez, 2021).

Según Reeve (citado en Chandi y Osorio, 2015) existen 4 tipos de motivación extrínseca:

- **Regulación externa:** se basa en premios y castigos, mas no por la motivación personal.

- **Regulación introyectada:** el sujeto realiza acciones porque debe hacerlo y así evitar la culpa.
- **Regulación identificada:** el sujeto realiza la actividad por voluntad propia y la considera importante.
- **Regulación integrada:** el sujeto realiza la actividad porque refleja sus valores.

2.2.1.4. Relación entre motivación intrínseca y extrínseca

En ocasiones, la motivación extrínseca incrementa la motivación intrínseca y ambas guían a la persona a desarrollar sus actividades. Muchos procesos del aprendizaje se realizan mediante motivaciones intrínsecas, pero también se necesita de un motivador extrínseco para dirigir la actividad (Enríquez, 2021).

En el ámbito educativo, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, están orientadas hacia distintos caminos, ya que aquellos estudiantes que tienen una motivación intrínseca para el aprendizaje, comprenden los contenidos de una forma significativa; y quienes tienen una motivación extrínseca, se proponen metas u objetivos, es decir, conseguir estímulos externos como la obtención de un título universitario (Romero y Pérez citados en Chandi y Osorio, 2015).

2.2.1.5. Perspectivas teóricas

A) Enfoque Cognitivo:

Según Woolfolk (1999) este enfoque, la conducta está guiada por los pensamientos del estudiante, es decir, su motivación es dirigida por sus pensamientos. Asimismo, el sistema cognitivo regula el comportamiento del sistema afectivo, comportamental y

fisiológico, emitiendo respuestas o impidiéndolas; ya que según la perspectiva que tenga el individuo sobre sí mismo y sus capacidades, determinará su esfuerzo y los resultados de sus acciones (Ramos, 2014).

Por otro lado, según Naranjo (citado en Chandi y Osorio, 2015) existen tres teorías cognitivas enfocadas en motivación:

- **Teoría de las expectativas**

Tiene como autor a Víctor Vroom, quien refiere que la motivación del individuo para realizar acciones, dependerá del valor que le otorgue a esa acción o las ganas de realizarla; y de la confianza que tiene del esfuerzo por lograr esa meta (Vroom, citado en Ramos, 2014).

Esto quiere decir que si la persona, en este caso el estudiante, no demuestra interés por ejecutar cierta actividad, no estará lo suficientemente motivado para realizarla.

Del mismo modo, el esfuerzo que una persona emplea al desarrollar una actividad, determina la obtención de metas, la cual está influenciada por las destrezas y saberes de la persona para realizar la actividad (García citado en Chandi y Osorio, 2015).

- **Teoría de la equidad**

Tiene como autor a Stacey Adams, quien refiere que el individuo compara la recompensa que obtiene, con la que obtienen los demás después de haber realizado la misma actividad (Valdés citado en Chandi y Osorio, 2015). Sin embargo, antes de realizar lo mencionado anteriormente, el individuo considera

dos recursos. El Input, son aquellas características propias de la persona, con las cuales contribuirá en la realización de la tarea. El Output, son los resultados o ganancia que la persona obtiene por la tarea realizada (Trechera citado en Ramos, 2014).

- **Teoría de metas u objetivos**

Cuyo autor es Edwin Locke, quien señala que los objetivos o metas que el individuo se plantea, lo impulsaran a planificar la forma de lograr lo que se proponga (Locke citado en Ramos, 2014).

Esto quiere decir que, la persona al enfocarse en los objetivos o metas establecidas, deberá proponer acciones que le permitan cumplir con lo establecido.

B) Enfoque Conductual

Se fundamenta en un sistema de recompensas y castigos, la cuales delimitan la motivación del individuo (Ramos,2014). Asimismo, la recompensa o reforzador, tiene como objetivo que la conducta se repita y el castigo busca que la conducta desaparezca (Morga citado en Chandi y Osorio, 2015).

En el ámbito educativo un ejemplo de recompensa por parte del docente al estudiante, sería exonerar de un examen final a quienes tienen un promedio alto. Un ejemplo de castigo, si cada vez que un alumno llegaba tarde a clase el profesor le abría la puerta, la próxima vez que se le hiciera tarde, el profesor ya no le abriría la puerta.

C) Enfoque Humanista

Tiene como mayor representante a Maslow y su hipótesis de la Jerarquía de necesidades, está se basa en las necesidades humanas y cada una es igual de importante

que la otra, pues si una de ellas no está cubierta, las demás no lo estarán (Ramos,2014).

Dicha jerarquía está conformada por cinco niveles de diferentes necesidades humanas, establecidos en un orden ascendente, según su importancia y capacidad de motivación:

En primera instancia se aluden a las necesidades fisiológicas, donde se encuentran las necesidades esenciales de la persona como respirar, descansar, alimentarse, etc. En segunda instancia se encuentran las necesidades de resguardo, las cuales se centran en la estabilidad y protección. En tercera instancia vamos las necesidades de afiliación, como el amor, sentimiento de pertenencia a un grupo, afecto, etc. En la cuarta instancia tenemos la necesidad de reconocimiento como la autoestima, el autoconocimiento, la confianza, etc. Cuando el individuo satisface estas necesidades se siente más seguro de sí mismo, pero cuando no las satisface se siente inferior. Finalmente, en la cúspide de esta jerarquía, se encuentran las necesidades de autorrealización, es decir, el crecimiento personal (Colvin y Rutland citados en Ramos, 2014).

2.2.2. Estrés:

2.2.2.1. Definición:

El estrés viene a ser un suceso que percibimos como amenazante o que genera una demanda excesiva, dicha amenaza o demanda ocasiona una respuesta fisiológica en el organismo, en la cual participan variados mecanismos de defensa cuya función es confrontar la situación generadora de estrés (Regueiro, s.f.).

El estrés es un accionar natural e indispensable para la supervivencia, pero al darse de manera frecuente o excesiva llega a repercutir sobre nuestro organismo, puesto que, genera una sobrecarga de tensión que puede facilitar el surgimiento de afecciones e irregularidades anómalas que influyen en la formación continua y la operatividad de nuestro organismo (Regueiro, s.f.).

Entonces podemos entender que el estrés es algo que ocurre de manera natural en el organismo ante situaciones puntuales que demandan cierta exigencia, nos colocan en tensión, representan un desafío e incluso un trauma, pero es importante recalcar que, si dichas situaciones se mantienen de forma prolongada en el tiempo, pueden desembocar en una condición mucho más compleja y difícil de afrontar.

Al estrés también se le conoce como aquella tensión que se genera en la persona, pudiendo ser de carácter físico o psicológico, y que progresivamente puede generar efectos negativos en el bienestar psíquico de la persona, deteriorando su aptitud de desarrollo en diversas facetas. De esta manera el estrés es visto como aquella presión o aflicción que siente un ser humano, dificultándole la realización de sus quehaceres cotidianos y obstaculizándole el logro de sus ideales, pudiendo afectar de manera negativa. En otras palabras, la persona se ve obligada a invertir y producir más energía de la que normalmente su organismo produce, para poder así

sobrellevar la presión o aflicción que lo aqueja, postergando otras necesidades (García y Zea, 2011).

Dentro del estudio relacionado con el estrés, podemos decir que existen calidades de estrés, entre estas se resaltan: El distrés y eutrés, el distrés se presenta cuando nuestras capacidades no pueden suplir las exigencias presentes, y el eutrés se da cuando nuestras aptitudes confrontan o sobrellevan las demandas existentes (Lopategui, 2000).

Según lo mencionado anteriormente, el eutrés, se puede considerar como un estrés beneficioso, favorable y hasta se podría decir esencial para la persona, este tipo de estrés no interfiere con los intereses de la persona en relación a su condición de respuesta, dándonos a entender que la persona tiene la aptitud para poder ejecutar acciones que mantengan su equilibrio emocional. Y de manera contraria con el distrés, ya que este se manifiesta cuando nuestro accionar ante las demandas externas no son correspondidas, es decir que a pesar de tratar de controlar lo que nos está generando estrés no somos capaces de mantener ese equilibrio emocional.

Esto nos da a entender que el distrés, es el estrés que más se observa y afecta a la mayoría de las personas, ya que en esta calidad de estrés la persona no encuentra una respuesta inmediata para poder contrarrestarlo, justamente porque carece de la capacidad para reaccionar ante ella. Esto no significa que la persona sea incompetente, lo que pasa es que el distrés sobrepasa las capacidades de respuesta de la persona, generando así la presencia de sintomatología.

2.2.2.2. Fases del estrés:

Para este estudio es relevante tener en consideración las fases del estrés, Hans (como se citó en Trujillo y Gonzales, 2019) hace mención a que dichas fases están implícitas dentro de un procedimiento adaptativo, dividiéndolas en tres fases, donde cada fase dependerá de cada persona.

A) Fase de alarma o huida:

Esta fase tiene como característica la planificación de la persona para reaccionar ante un agente generador de estrés, es en esta fase donde se genera una reacción de alerta, disminuyendo los niveles de resistencia con la finalidad de que el cuerpo esté listo para producir una reacción que permita a la persona confrontar la situación estresante o la tarea que se le presente. Además, es en esta fase donde hay un accionamiento del eje hipofisoadrenal, lo que produce alteraciones en el organismo que pueden ir de menor a mayor intensidad, por ejemplo: El desplazamiento de las defensas de nuestro organismo, un alza en la frecuencia cardíaca, se intensifica la capacidad respiratoria, entre otras diversas reacciones Noguera (como se citó en Trujillo y Gonzales, 2019).

B) Fase de resistencia:

La particularidad más resaltante en esta etapa es que la persona se conserva en un estado de alerta, para así poder soportar o sobrellevar la situación que le está generando estrés. Noguera (como se citó en Trujillo y Gonzales, 2019) hace referencia a tres acciones que nuestro organismo intenta realizar cuando se encuentra en esta fase, estas son: Superar, adaptarse o confrontar las circunstancias que distingue como amenazas o demandantes, produciendo así reacciones como: La regulación de los niveles de corticoesteroide.

C) Fase de agotamiento:

Esta fase se da cuando la situación generadora de estrés se repite con continuidad o tiene una larga duración, y al no poder contrarrestarla o adaptarse por medio de los recursos propios de la persona conlleva a que se puedan presentar los siguientes síntomas: Una alteración tisular, una psicopatización, pudiendo pasar a ser un estrés crónico Nogueira (como se citó en Trujillo y Gonzales, 2019).

Es muy importante descubrir en qué fase del estrés se encuentra una persona, ya que esto nos permite en cierta manera mitigar síntomas que puedan conllevar a una enfermedad y también nos brinda alternativas de tratamiento. Los procesos fisiológicos se ven muy involucrados en estas fases, para ser específicos de manera hormonal, es por eso que se generan diversas respuestas químicas en el organismo de la persona que se presentan a través de síntomas (Trujillo y Gonzales, 2019).

2.2.2.3. Tipos de estrés:

Del mismo modo, es relevante enfatizar que hay dos tipos de estrés, ya que al identificar qué tipo de estrés se presenta llega a ser mucho más sencillo el tratarlo, entre estos tipos tenemos:

A) Estrés agudo:

El estrés agudo se da cuando de por medio se ha suscitado una experiencia traumática, (Calzada et al., 2012) hacen mención en su investigación sobre el trastorno por estrés agudo, donde la pieza clave viene a ser el trauma psicológico, dicho trauma llega a tener una afección emocional en base a un acontecimiento específico que llega a generar

diversas manifestaciones tanto psicológicas como físicas. Por ende, se puede afirmar que el síntoma más resaltante del estrés agudo viene a ser la ansiedad, pudiendo llegar a provocar múltiples alteraciones físicas desfavorables para la salud.

B) Estrés crónico:

¿Cuándo el estrés pasa a ser un proceso crónico? Cuando este propicia el comienzo de un estado de distrés emocional, según Moscoso (como se citó en Trujillo y Gonzales, 2019) podemos afirmar que el estrés crónico está muy vinculado con el distrés. El distrés también es conocido como una calidad de estrés negativo, influyente en la persona y que no solo se manifiesta con síntomas prolongados, sino que también conlleva a efectos mucho más severos. El motivo por el cual el estrés crónico es más delicado de tratar, se debe a que este se presenta por un periodo de tiempo más prolongado, lo que obviamente genera consecuencias mucho más graves.

2.2.2.4. Algunas teorías explicativas sobre el estrés

A) Teoría fundamentada en la interrelación:

Esta teoría se basa en la interacción que se da entre los mecanismos de afrontamiento y las emociones que fluctúan al momento de experimentar un acontecimiento estresante Lazarus (como se citó en Gonzales, 2016).

Por tal motivo podemos decir que Lazarus le otorga al individuo un papel protagónico, puesto que, resalta los factores cognoscitivos que interactúan al momento de presentarse un suceso estresante y la reacción que tenemos ante este suceso.

Influye mucho la vinculación entre una persona y su entorno, debido a que el estrés se origina en base a dicha vinculación, y también es en base a dicha vinculación donde la persona examina si su entorno es perjudicial o no, o si sobrepasa sus estrategias de afrontamiento. Es por medio de esa examinación del entorno donde la persona establece qué y cuáles vínculos llegan a ser estresantes Lazarus y Folkman (como se citó en Gonzales, 2016).

B) Teoría fundamentada en el estímulo:

Esta teoría está dirigida a lo que rodea a la persona, hacia su entorno, mas no en la persona. En esta teoría el estrés viene a ser las características que se relacionan con los estímulos, ya que estas llegan a perturbar las capacidades del organismo. Por ende, según Holmes y Rahe, existen sucesos significativos a lo largo de nuestra vida que llegan a ser demandantes de estrés, produciendo gran variedad de modificaciones que demandaran una manera de amoldarse. Por ejemplo: El proceso de embarazo con tu pareja, el nacimiento de un hijo, el fallecimiento de un familiar, una boda entre otros Papalia y Wendkos (como se citó en Gonzales, 2016).

Por otra parte, Weitz (como se citó en Gonzales, 2016) categoriza las situaciones que producen estrés de la siguiente manera: Estímulos ambientales dañinos, la percepción de intimidaciones, gestionar información ágilmente, funciones fisiológicas dañadas, aislamiento, dificultad para conseguir un objetivo y frustración; resaltando que dichas situaciones no provocan el mismo efecto ya que cada persona tiene particularidades propias.

C) Teoría fundamentada en la respuesta:

Esta teoría se basa en lo que menciona Selye, definiendo al estrés como un reflejo impreciso de nuestro cuerpo ante condiciones que generan tensión, provocando un síndrome preciso el cual consiste en alteraciones inespecíficas dentro de una estructura biológica Berrio y Mazo (como se citó en Gonzales, 2016).

Esto nos da a entender que no existe una razón específica para el estrés, ya que el estímulo estresor llega a perjudicar la estabilidad de nuestro organismo, pudiendo afectarnos de manera física, psicológica y conductual.

Siempre y cuando el estrés no sobrepase los niveles de nuestro organismo o nos afecte de manera negativa, se entiende como una reacción adaptativa propia de la persona Sandín (como se citó en Gonzales, 2016).

Lo que nos brinda esta teoría es una definición operacional del estrés, teniendo como principio al elemento estresor y la reacción que llegue a tener nuestro organismo.

2.2.3. Estrés académico:

2.2.3.1. Definición:

El estrés académico es un conjunto de fases sistémicas que se ven reflejadas en el alumnado cuando sus docentes o la institución les pide cumplir ciertos requerimientos académicos relaciones con su aprendizaje, estos requerimientos sobrepasan las capacidades o los límites del alumnado, así también como su habilidad para ejecutarlas con éxito, perjudicando el proceso adaptativo y en especial el psicológico Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

El estrés escolar también es esa desazón que perciben los alumnos por particularidades afectivas, físicas o contextuales, originados para conseguir un correcto desempeño académico y poder tener herramientas que ayuden a solucionar conflictos Quito (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

Entonces podemos decir que el estrés académico se ve influenciado también por una presión social, que puede venir en gran parte del ambiente familiar, influenciando al alumno a presionarse para conseguir la excelencia o el calificativo más alto, aunque de esto dependa tanto su salud física, social y psicológica.

Barraza (como se citó en Gonzales, 2016), finalmente podemos decir que el estrés académico se presenta en tres periodos:

- El input, viene a ser aquel momento donde el estudiante, dentro de su ámbito escolar, es sometido a un conjunto de exigencias que bajo su propio reconocimiento son generadoras de estrés.
- Situación estresante, considerado como aquello que produce estrés y genera un desbalance sistémico.
- El output, viene a ser como el contrataque que realiza el alumno ante ese desbalance sistémico, en el cual utiliza sus mecanismos de afrontamiento para poder contrarrestarlo.

Existen situaciones consideradas como muy estresantes, entre estas tenemos: Las evaluaciones, el plazo insuficiente para entregar un trabajo, la sobre exigencia académica, la actitud o personalidad de los profesores Ferrer y Franco (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

2.2.3.2. Modelo teórico sistémico cognoscitivista del estrés académico:

Este modelo teórico explica de manera detallada y ordenada el desarrollo de lo que sucede cuando un alumno manifiesta estrés académico. De acuerdo con Barraza aún no existe un modelo teórico que concretamente haga referencia al estrés académico, por tal motivo Barraza elaboró un modelo teórico teniendo como referencia a la “Teoría General de los Sistemas”, desarrollado por Bertalanfy, y el “Modelo Transaccional del Estrés”, este último considera 2 presuntas posturas de partida, la postura cognoscitiva y la postura sistémica Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

De esta manera, Mazo et al. (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021) nos dicen que el modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico está conformado por cuatro supuestos esenciales:

- El supuesto de los componentes sistémicos – procesuales, estos hacen referencia al input (entrada) y output (salida), ya que estos se encargan de mantener el equilibrio de todos los sistemas. Al manifestarse el estrés en los alumnos, los estímulos estresores pasan a ser el input, las manifestaciones físicas o psicológicas se convierten en señales de desequilibrio sistémico y los mecanismos de afrontamiento viene a ser el output.
- Los supuestos del estrés escolar como estado psíquico, esto se entiendo como aquellos estresores de mayor potencia, que llegan a perjudicar notablemente la salud de la persona y son ajenos a su reconocimiento, y estresores de menor potencia que si llegan a ser reconocidos según el reconocimiento de la persona Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

- El supuesto del desequilibrio sistémico, este supuesto abarca las repercusiones que tiene el estrés académico, vienen a ser esas señales o manifestaciones que se pueden clasificar como físicas, psíquicas y comportamentales, pudiendo presentarse de diferente forma en cada persona Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).
- Por último, el supuesto del afrontamiento como estabilizador del equilibrio sistémico, es aquí donde la persona pone en práctica diversas técnicas de afrontamiento, teniendo como objetivo restaurar el balance de su sistema.

Ahora, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado podemos describir cómo se presenta en el ámbito académico:

1. Los primeros factores estresantes que percibe el alumno es la adaptación al horario, pudiendo ser en la mañana, en la tarde o por la noche; también debe acoplarse a los semestres y al tiempo que debe estudiar, debe tener en cuenta los futuros exámenes, las diversas metodologías de enseñanza, la socialización con sus compañeros, etcétera.
2. Posterior a ello el alumno lleva a cabo una evaluación de los sucesos, teniendo como referencia sus propias estrategias sobre cómo afrontar dichos sucesos, si el alumno no llegase a poder controlar la situación se ha de presentar síntomas físicos, como, por ejemplo: dificultad para dormir, agotamiento, migrañas, etcétera. Así también puede presentar síntomas comportamentales y psicológicos, como: Desánimo, descontento, intranquilidad, descuido, entre otros.
3. Por último, el alumno busca controlar o neutralizar las circunstancias estresantes, para ello utiliza una serie de respuestas de tipo conductual o cognoscitivo, como:

Establecer prioridades, organizar mejor su tiempo y demás; con la finalidad de contrarrestar o controlar el estrés producido Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Motivación para el aprendizaje

Es un proceso interno del individuo, el cual varía según la influencia de factores internos y externos. Asimismo, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo, el docente debe tener la voluntad de enseñar y el estudiante el deseo de aprender. Del mismo modo, permite que el alumno tenga mejores métodos para adquirir conocimiento y desarrollarse intelectualmente al momento de aprender (Woolfolk, 1999).

2.3.2. Estrés académico

Viene a ser un procedimiento sistémico de índole adaptativa y principalmente psicológico, se manifiesta cuando el estudiante se ve expuesto, dentro de su contexto académico, a un conjunto de requerimientos que bajo su propia estimación son catalogados como estresores, generando una desestabilidad en su sistema y provocando la presencia de síntomas físicos y psicológicos, obligándolo a utilizar técnicas de afrontamiento para poder recuperar su equilibrio sistémico Barraza (como se citó en Toribio y Franco, 2016).

CAPITULO III
RESULTADOS

Tabla 2

Nivel de motivación para el aprendizaje en adolescentes estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Motivación para el aprendizaje	N	%
Bajo	16	12.3
Medio	58	44.6
Alto	56	43.1
Total	130	100

En la tabla 2 se aprecia que el 12.3% de los adolescentes evaluados presenta un nivel bajo de motivación para el aprendizaje.

Tabla 3

Nivel de motivación para el aprendizaje según dimensión en adolescentes estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Motivación para el aprendizaje	N	%
Motivación extrínseca		
Bajo	9	6.9
Medio	58	44.6
Alto	63	48.5
Motivación intrínseca		
Bajo	12	9.2
Medio	79	60.8
Alto	39	30
Total	130	100

En la tabla 3 se aprecia que el 48.5% de los adolescentes evaluados presentan un nivel alto de motivación extrínseca y el 9.2% presenta un nivel bajo de motivación intrínseca.

Tabla 4

Nivel de estrés académico en adolescentes estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Estrés académico	N	%
Bajo	128	98.5
Medio	2	1.5
Alto	-	-
Total	130	100

En la tabla 4 se aprecia que el 98.5% de los adolescentes evaluados presenta un nivel bajo de estrés académico.

Tabla 5

Nivel de estrés académico según dimensión en adolescentes estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Estrés académico	N	%
Estresores		
Bajo	124	95.4
Medio	6	4.6
Alto	-	-
Síntomas		
Bajo	109	83.8
Medio	21	16.2
Alto	-	-
Estrategias de afrontamiento		
Bajo	118	98.5
Medio	12	1.5
Alto	-	-
Total	130	100

En la tabla 5 se aprecia que la mayoría de adolescentes se ubica en el nivel bajo de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento con porcentajes entre 83.8% y 98.5%.

Tabla 6

Correlación de la dimensión motivación intrínseca de la motivación para el aprendizaje y las dimensiones del estrés académico

Estrés académico	Motivación intrínseca (rho)	Sig. (p)
Estresores	-.219*	.012
Síntomas	-.232**	.008
Estrategias de afrontamiento	.402**	.000

Nota: ** p<.01; *<.05

En la tabla 6 se encontró que existe una relación altamente significativa ($\rho=.402$, $p<.01$) directa y en grado medio con la dimensión estrategias de afrontamiento. Por otro lado, existe una relación altamente significativa ($\rho=-.232$, $p<.01$) inversa y en grado bajo con la dimensión síntomas. Por otro lado, se encontró una relación significativa ($\rho=-.219$, $p<.05$) con la dimensión estresores.

Tabla 7

Correlación de la dimensión motivación extrínseca de la motivación para el aprendizaje y las dimensiones del estrés académico

Estrés académico	Motivación extrínseca (rho)	Sig. (p)
Estresores	.032	.722
Síntomas	.056	.526
Estrategias de afrontamiento	.341**	.000

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

En la tabla 7 se encontró que existe una relación altamente significativa ($\rho = .341$, $p < .01$) directa y en grado medio con la dimensión estrategias de afrontamiento. Sin embargo, no existe relación ($p > .05$) con las dimensiones estresores y síntomas.

Tabla 8*Correlación de la motivación para el aprendizaje y estrés académico*

	Motivación para el aprendizaje (rho)	Sig. (p)
Estrés académico	.060	.496

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

En la tabla 8 se encontró que no existe relación ($p > .05$). De tal manera, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula de investigación: No existe relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Referente a los resultados descriptivos, se corrobora la hipótesis específica: Existen niveles altos de motivación para el aprendizaje en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo. Se halló una tendencia en el nivel alto 43.1% de motivación para el aprendizaje y nivel alto 48.5% en la motivación extrínseca. Por otro lado, se halló un nivel medio de motivación intrínseca 60.8% del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

Dichos hallazgos son opuestos en comparación con los encontrados por Palencia y Barragan (2019), quienes obtuvieron como resultado que el 45,76% presentó un nivel de motivación académica media, el 21,12% presentó un nivel bajo, finalmente el 21,12% presentó un nivel alto. En cuanto a motivación intrínseca, se obtuvo que, el 49,12% presentó un nivel medio, el 38,98% presentó un nivel alto, finalmente el 11,86% presentó un nivel bajo. En cuanto a motivación extrínseca, se obtuvo que, el 49,12% presentó un nivel medio, el 27,12% presentó un nivel bajo, finalmente el 23,73% presentó alto.

No hay que restarle importancia al hecho de que los resultados conseguidos destacan la importancia de analizar y comparar los niveles de motivación en diferentes contextos o poblaciones. Esto nos permite tener una visión más completa sobre la motivación para el aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes.

Se logra cumplir el objetivo específico de identificar los niveles de motivación para el aprendizaje en dicha muestra, esto permite deducir que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes se motivan, logran superar los límites de ellos mismos y desarrollan sus capacidades.

Esto es explicado por Palmero (citado en Chandi y Osorio, 2015) quién menciona a la motivación como el impulso que le permite al ser humano ejecutar conductas, con el propósito de lograr un objetivo. Del mismo modo, Barrientos (2016) refiere que la motivación es un estado que origina conductas relacionadas con el entorno, para lograr un fin importante. Tomando en cuenta lo que ambos autores refieren, podemos señalar que la motivación dirige la conducta de un individuo con el fin de cumplir metas u objetivos.

En el ámbito educativo, Ajello (citado en Chandi y Osorio, 2015) refiere que la motivación, por parte del estudiante, es el interés por aprender; y por parte del docente, es el propósito de enseñar. En la misma línea, Rivas (citado en Enríquez, 2021) afirma que para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, docente y estudiante deben cumplir con lo mencionado previamente.

Se acepta la hipótesis específica: Existen bajos niveles de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo. Los niveles se ubican en predominancia baja con 98.5%, también en sus dimensiones (Estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) con cifras bajas que oscilan entre 83.8% y 98.5%.

Los resultados hallados son desiguales a los de Linares (2021), quien concluyó que no es evidente la presencia de diferencias significativas en relación al estrés académico en los alumnos de distintos establecimientos educativos, esto dio a entender que, muy aparte de pertenecer a una u otra institución, los alumnos si llegan a presentar estrés ante actividades académicas; presentando un nivel promedio de estrés académico. Dicho resultado pudo haber estado influido por las diversas modificaciones a las que se enfrentó nuestra sociedad, y también a las que se ven propensos los adolescentes, además de haber estado sobrellevando un aislamiento por la emergencia sanitaria por COVID 19.

Con lo último señalado es importante recalcar que existen diversos factores que pueden llegar a generar un estrés en los estudiantes, dichos factores pueden ser internos como el ambiente familiar o los distintos cambios a los que se enfrentan durante la adolescencia; asimismo, pueden ser externos como la presión del entorno por tener un óptimo desempeño académico, que en ocasiones pueda alterar su salud física, social y psicología.

Otro resultado distinto al identificado en la presente investigación es el de Castro (2023), sus resultados permitieron avalar que el alumnado sí presentó un nivel de estrés significativo y que no hubo disimilitud en el nivel de estrés con respecto al grado y bachillerato en el que se encontraban los alumnos, dando a entender que el estrés es propio en cada estudiante. Asimismo, los resultados obtenidos mostraron que las circunstancias que aumentan el nivel de estrés son: la excesiva carga de trabajos, poco tiempo para la entrega de los trabajos, proyectos extensos, desaprobación algún curso y compañeros que no aportan, cada circunstancia particular o en conjunto aumenta el nivel de estrés.

Se cumple el propósito del objetivo específico de identificar el estrés académico en los estudiantes, por ello se interpreta que los alumnos en su mayoría no presentan síntomas y aspectos característicos de estrés durante su etapa escolar, lo cual es un indicador positivo para el bienestar psicológico de los estudiantes, sin embargo, aún no entrenan sus estrategias de afrontamiento frente al estrés.

Como lo explican (García y Zea, 2011) al estrés también se le conoce como aquella tensión que se genera en la persona, pudiendo ser de carácter físico o psicológico, y que progresivamente puede generar efectos negativos en el bienestar psíquico de la persona, deteriorando su aptitud de desarrollo en diversas facetas. De esta manera el estrés es visto como

aquella presión o aflicción que siente un ser humano, dificultándole la realización de sus quehaceres cotidianos y obstaculizándole el logro de sus ideales, pudiendo afectar de manera negativa. En otras palabras, la persona se ve obligada a invertir y producir más energía de la que normalmente su organismo produce, para poder así sobrellevar la presión o aflicción que lo aqueja, postergando otras necesidades.

Se rechaza la hipótesis general: Existe relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo. No existe relación significativa $p > .05$ entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

Lo encontrado permite responder al objetivo general de correlacionar ambas variables en el contexto estudiantil de la institución, lo que se interpreta en que debido a que en los alumnos existe motivación alta, no presentan síntomas de estrés por lo tanto ambas variables no se relacionan en la idiosincrasia de la muestra aplicada.

Esto puede ser explicado con la teoría de Maslow, en la teoría de la jerarquía de necesidades, la cual está basada en las necesidades humanas y cada una es igual de importante que la otra, pues si una de ellas no está cubierta, las demás no lo estarán (Ramos, 2014). Dicha jerarquía está conformada por cinco niveles de diferentes necesidades humanas, establecidos en un orden ascendente, según su importancia y capacidad de motivación: El primero está conformado por las necesidades fisiológicas, las cuales son esenciales para el ser humano como respirar, dormir, comer, etc. El segundo lo conforman las necesidades de seguridad, las cuales se centran en la estabilidad y protección. El tercero está conformado por las necesidades de afiliación, como el amor, sentimiento de pertenencia a un grupo, afecto, etc. En el cuarto está

conformado por las necesidades de reconocimiento como la autoestima, autoconocimiento, confianza, logro, etc. Cuando el individuo satisface estas necesidades se siente más seguro de sí mismo, pero cuando no las satisface se siente inferior. Finalmente, en la cúspide de esta jerarquía, se encuentran las necesidades de autorrealización, es decir, el crecimiento personal (Colvin y Rutland citados en Ramos, 2014).

Además, podemos mencionar la teoría de la interrelación, esta teoría se basa en la interacción que se da entre los mecanismos de afrontamiento y las emociones que fluctúan al momento de experimentar un acontecimiento estresante Lazarus (como se citó en Gonzales, 2016).

Por tal motivo podemos decir que Lazarus le otorga al individuo un papel protagónico, puesto que, resalta los factores cognoscitivos que interactúan al momento de presentarse un suceso estresante y la reacción que tenemos ante este suceso.

Influye mucho la vinculación entre una persona y su entorno, debido a que el estrés se origina en base a dicha vinculación, y también es en base a dicha vinculación donde la persona examina si su entorno es perjudicial o no, o si sobrepasa sus estrategias de afrontamiento. Es por medio de esa examinación del entorno donde la persona establece qué y cuáles vínculos llegan a ser estresantes Lazarus y Folkman (como se citó en Gonzales, 2016).

Por otra parte, Weitz (como se citó en Gonzales, 2016) categoriza las situaciones que producen estrés de la siguiente manera: Estímulos ambientales dañinos, la percepción de intimidaciones, gestionar información ágilmente, funciones fisiológicas dañadas, aislamiento, dificultad para conseguir un objetivo y frustración; resaltando que dichas situaciones no provocan el mismo efecto ya que cada persona tiene particularidades propias.

Se acepta la hipótesis específica: Existe relación entre la dimensión motivación intrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo. Se encontró que existe una relación altamente significativa ($\rho=.402$, $p<.01$) directa y en grado medio con la dimensión estrategias de afrontamiento. Por otro lado, existe una relación altamente significativa ($\rho=-.232$, $p<.01$) inversa y en grado bajo con la dimensión síntomas. Por otro lado, se encontró una relación significativa ($\rho=-.219$, $p<.05$) con la dimensión estresores.

Estos resultados permiten responder el objetivo general de correlacionar la motivación intrínseca y las dimensiones de estrés académico en la muestra, lo que abre paso a explicar que, al no existir una alta motivación intrínseca, no se encuentran mayores estilos de afrontamiento ante el estrés. Por otro lado, al existir síntomas y estresores de estrés académico, existirá menos motivación intrínseca.

Para Raffini (citado en Woolfolk, 1999) explica que este tipo de motivación consiste en realizar una actividad por placer, es decir, el individuo realiza actividades porque le gusta hacerlas, sin obligación alguna. Las personas que poseen este tipo de motivación, no requieren de algún “premio” o castigo, ya que la actividad cumple el papel de reforzador.

El individuo realiza una conducta de manera voluntaria y sin ningún tipo de premio, sino por la satisfacción de desarrollar ciertas actividades, que en el ámbito educativo serían estudiar para evaluaciones, cumplir con las tareas y trabajos, etc.

La motivación intrínseca fomenta el interés por las metas que tiene el individuo, y la autovaloración tiene un papel fundamental, ya que dirige la realización de las metas que el ser

humano se plantea (Gonzales citado en Enríquez, 2021). Del mismo modo, esta motivación está vinculada con el propósito de querer realizar la tarea designada (Haywood citado en Ramos, 2014).

Este tipo de motivación tiene elementos cognoscitivos que permiten al estudiante desarrollar su autonomía, seguridad y competencias frente al entorno (Sivan citado en Enríquez, 2021). Asimismo, el estudiante permanece realizando la tarea o actividad, aumenta su creatividad y comprensión conceptual; se siente autorrealizado y eleva su autoestima (Reeve citado en Enríquez, 2014)

El estrés académico también es esa desazón que perciben los alumnos por particularidades afectivas, físicas o contextuales, originados para conseguir un correcto desempeño académico y poder tener herramientas que ayuden a solucionar conflictos Quito (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

Se rechaza la hipótesis específica: Existe relación entre la dimensión motivación extrínseca de motivación para el aprendizaje y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo, ya que se encontró que existe una relación altamente significativa ($\rho=.341$, $p<.01$) directa y en grado medio con la dimensión estrategias de afrontamiento. Sin embargo, no existe relación ($p>.05$) con las dimensiones estresores y síntomas.

Por lo tanto, se cumple con el objetivo específico que propone relacionar la motivación extrínseca y las dimensiones de estrés académicos, en lo que se interpreta que, a mayor

motivación extrínseca, mayores estrategias de afrontamiento poseerán los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

Se puede explicar que esta motivación se basa en los premios o castigos que reciben los estudiantes, lo cual aumenta la posibilidad de que realicen eficazmente una tarea (Reeve citado en Enríquez, 2021). Asimismo, el estudiante motivado extrínsecamente, ejecutará una tarea o actividad si se le ofrece una recompensa o premio (Lamas citado en Ramos, 2014).

En el contexto educativo, el docente es una pieza fundamental en la motivación extrínseca, ya que es importante que no solo promuevan actividades escolares para que los estudiantes obtengan buenas calificaciones, sino para que aprendan significativamente (Cermeño citado en Ramos, 2014). Asimismo, la familia es otro elemento esencial, ya que un entorno cooperativo y colaborador potencia el aprendizaje escolar (Vosniadou citado en Enríquez, 2021).

En ocasiones, la motivación extrínseca incrementa la motivación intrínseca y ambas guían a la persona a desarrollar sus actividades. Muchos procesos del aprendizaje se realizan mediante motivaciones intrínsecas, pero también se necesita de un motivador extrínseco para dirigir la actividad (Enríquez, 2021).

El estrés académico está compuesto por fases sistémicas que se ven reflejadas en el alumnado cuando sus docentes o la institución les pide cumplir ciertos requerimientos académicos relaciones con su aprendizaje, estos requerimientos sobrepasan las capacidades o los límites del alumnado, así también como su habilidad para ejecutarlas con éxito, perjudicando el proceso adaptativo y en especial el psicológico Barraza (como se citó en Montoya y Sandoval, 2021).

Entonces podemos decir que el estrés académico se ve influenciado también por una presión social, que puede venir en gran parte del ambiente familiar, influenciando al alumno a presionarse para conseguir la excelencia o el calificación más alto, aunque de esto dependa tanto su salud física, social y psicológica.

Se responde a la formulación del problema de la investigación, que no existe relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

1. Se concluyó que no existe relación significativa $p > .05$ entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.
2. Se determinó los niveles de motivación para el aprendizaje en estudiantes del nivel secundario, en donde se hallaron niveles altos de motivación para el aprendizaje 43.1% en estudiantes del nivel secundario.
3. Se identificaron los niveles de estrés académico en estudiantes del nivel secundario. Obteniendo niveles bajos 98,5% de estrés académico en estudiantes del nivel secundario.
4. Se estableció una relación altamente significativa $p < .01$ entre la motivación intrínseca y las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento de estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.
5. Se estableció una relación altamente significativa $p < .01$ entre la motivación extrínseca y las dimensiones estrategias de afrontamiento de estrés académico. Sin embargo, no se halló correlación significativa $p > .05$ con las dimensiones síntomas y estresores en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo.

RECOMENDACIONES

1. Se les recomienda a los adolescentes con un nivel bajo de motivación establecer metas realistas y alcanzables, mediante la Técnica de Motivación de logro, así podrán conocer sus metas y esforzarse de manera efectiva para poder conseguirlas.
2. Se les recomienda a los adolescentes a incentivar el reconocimiento de sus logros por medio de la Técnica de la Autoafirmación, esto ayudará a que adolescentes se sientan valorados y motivados a conseguir futuras metas.
3. Se les recomienda a los adolescentes reducir la tensión muscular y a relajarse física y mentalmente por medio de la Técnica de Relajación Muscular Progresiva, siendo esta muy útil para aquellos adolescentes que pudiesen experimentar síntomas físicos de estrés.
4. Se les recomienda a los docentes y padres de familia, continuar incentivando extrínsecamente e intrínsecamente a los estudiantes, con el fin de continuar promoviendo el interés por aprender, mediante actividades cognitivas y reforzamiento de habilidades.
5. Finalmente, se les recomienda a los docentes asistir a sesiones de orientación y asesoramiento individual o grupal para el abordaje de necesidades específicas de los adolescentes en el manejo de motivación y estrés.

CAPITULO VI

6.1. Referencias

Barrientos, V. (2016). *La motivación y su influencia en el aprendizaje significativo de matemática en el primer grado del nivel secundario de la Institución educativa integrada de Huanoquite de Paruro-Cusco* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín]. EDSbachv.

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5396/EDSbachv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barragan, N y Palencia, C. (2019). *Apoyo familiar, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 12 años en una Institución distrital de la ciudad de Cartagena* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Cartagena]. Biblioteca digital USB.

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/8427/1/Apoyo%20familiar%2C%20motivaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica%20Caroll%20Palencia%20P_2019.pdf

Barraza, A. (2005). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006#:~:text=Modelo%20sist%C3%A9mico%20cognoscitivista%20del%20estr%C3%A9s,del%20estr%C3%A9s%20de%20Richard%20Lazarus.

Ballon, M. y Pilco, J. (2022). “*Motivación del proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Abancay, 2022*”. [Tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental.

https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/12722/2/IV_FHU_501_TE_Ballon_Pilco_2022.pdf

Cabrera, J. (2020). *Motivación y logro de aprendizaje en matemáticas en estudiantes de primer grado de secundaria de la I.E. Gustavo Ríes, Trujillo, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo Digital

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48624/Cabrera_MJJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Calzada, A., Oliveros, Y.C., Acosta, Y. (2012) *Trastorno por estrés agudo. Presentación de un caso*. Scielo.isciii.es
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062012000100004

Pineda, K., Arévalo, S. y Murcia, D. (2023). *Niveles de estrés académico en estudiantes de once de una Institución Educativa Pública de Villavicencio*.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/53a67fcf-a380-4e57-8cd0-b4abfa582f05/content>

Chamba Jima, L. E. (2020). *Estrés escolar y aprendizajes del idioma inglés en estudiantes de 4to grado unidad educativa Dr. Luis Cordero Crespo, Durán 2019*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62429/Chamba_JLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chandi, K y Osorio, J. (2015). *Motivación para el aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Cuenca*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Dspace.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23533/1/tesis.pdf>

Enríquez, F. (2021). *Programa de motivación para el aprendizaje durante la pandemia por Covid19 en estudiantes de una institución educativa de la provincia de Julcán, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61715/Enriquez_QFM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gamboa Villano, L. V. (2020). *Estrés académico en estudiantes del tercer año de secundaria en la I.E.P Señor de Burgos, Puente Piedra 2020*.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57724/Gamboa_VLV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, R. (2023). *Nivel de estrés académico en la población estudiantil del Colegio Técnico Profesional de Heredia durante el curso lectivo 2022*.
<https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/25791/Nivel%20de%20estr%C3%A9s%20academico%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20estudiantil%20de%20Colegio%20T%C3%A9cnico%20Profesional%20de%20Heredia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, J y Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.1(6)

<https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>

García, N. y Zea, R. (2011) *Estrés Académico*. Revistas.udea.edu.co

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/11369/10646>

Gonzales, E. (2016). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de 1.º y 5.º grado de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Este, 2015*.

Repositorio.upeu.edu.pe

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/527/Elizabeth_Tesis_bachiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciencias Médicas.

<http://newpsi.bvs->

psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf

Linares, C. (2021). *Estrés Académico En Escolares De Quinto De Secundaria De Dos Instituciones Educativas Públicas En Periodo De Pandemia, Lima 2020*.

Repositorio.ucv.edu.pe

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59967/Linares_RCE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lopategui, E. (2000). *Estrés: Concepto, causas y control*. Saludmed.com

<http://www.saludmed.com/Documentos/Estres.html>

Marroquín, R. (2012). *Metodología de la Investigación*. Une.edu.pe

http://www.une.edu.pe/Sesion04-Metodologia_de_la_investigacion.pdf

Martinez-Salanova, E. (2020). *Educomunicación*. (2020, 12 de enero).

<https://educomunicacion.es/didactica/0083motivacion.htm>

Méndez Santos, M. (2019). *Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión.*

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/97608#vpreview>

Montoya, R. y Sandoval, H. (2021). *Estrés académico y dependencia al teléfono móvil en adolescentes peruanos en el contexto de la pandemia por COVID-19* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Archivo Digital

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4430/Rosita_Tesis_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palencia, C y Barragan, N. (2019). *Apoyo familiar, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 12 años en una Institución distrital de la ciudad de Cartagena* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura - Cartagena]. Archivo Digital.

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/4564f26c-8ccc-4adb-922f-620f6f5363ad/content>

Pérez, G y Rojas, J. (2018). *Niveles de motivación hacia el aprendizaje en los estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Andrés Bello Cáceres de Pucará, Huancayo* [Trabajo de Grado, Universidad César Vallejo]. Archivo Digital.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32819/perez_mg.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quispe, C. (2019). *Nivel de estrés académico en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de la Institución Educativa Independencia Nacional de la ciudad de Puno* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional del Altiplano]. Archivo Digital

http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12194/Quispe_Llanos_Cynthua_Guadalupe.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, D. (1997). Marco Metodológico.

<http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092506/cap03.pdf>

Ramos, M. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. Archivo Digital

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>

Regueiro, A. (s.f.). *Conceptos Básicos: ¿Qué es el estrés y cómo nos afecta?*. Uma.es
<https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>

Sánchez, H. y Reyes, C. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*. 2(1).
https://www.researchgate.net/publication/331640002_IMPORTANCIA_DE_LA_MOTIVACION_EN_EL_APRENDIZAJE

Toribio, C. y Franco, S. (2016). *Estrés Académico: El Enemigo Silencioso del Estudiante*. Unsis.edu.mx http://www.unsis.edu.mx/revista/doc/vol3num7/A2_Estres_acad.pdf

Trujillo, A. y Gonzales, N. (2019). *Nivel de estrés académico en estudiantes de postgrado de la facultad de educación en la universidad cooperativa de colombia, sede bogota*.
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12668/1/2019-estres_academico_estudiantes.pdf

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Pearson.
<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/psicologia-educativa-woolfolk-7c2aa-edicion.pdf>

Zevallos, J. (2016). *Influencia de la motivación en el aprendizaje motor de estudiantes del cuarto grado de Instituciones Educativas ex variante técnica Cono Sur Juliaca 2015* [Tesis de maestría, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez]. Archivo Digital
http://repositorio.uancv.edu.pe/bitstream/handle/UANCV/766/TESIS%20T036_02146584_M.pdf?sequence=3&isAllowed=y

6.2. Anexos

ANEXO 01: Consentimiento Informado

FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a los estudiantes del nivel secundario.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es establecer la relación entre motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa Privada de Trujillo.
- El procedimiento consiste en responder a dos cuestionarios.
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a) es de 10 minutos.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme en que mi menor hijo(a) participe en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello lo(a) perjudique.
- No se identificará la identidad de mi menor hijo(a) y se reservará la información que proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- Puedo contactarme con los autores de la investigación Gina Natalia Mantilla Núñez y Fabrizio Manuel Santisteban Díaz mediante correo electrónico para presentar mis preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones **ACEPTO** que mi menor hijo(a) participe de la investigación.

Trujillo, dede 2022.

(Nombre y Apellidos)

DNI N°:

En caso de alguna duda o inquietud sobre la participación en el estudio puedo escribir a los correos electrónicos gmantillan1@upao.edu.pe o fsantisteband1@upao.edu.pe

ANEXO 02: Instrumento de medición de Estrés Académico

Inventario de Estrés Académico SISCO SV

(Adaptación de Barraza, 2018)

Género: Femenino () Masculino ()

Edad: _____ años

Estudia actualmente: Sí () No ()

Grado: _____

¿Tienes clases virtuales? Sí () No ()

¿Tienes internet en casa? Sí () No ()

Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés)?

Sí

No

1. 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 qué 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

¿Con qué frecuencia se estresa...?

N°	ITEMS	N	CN	RV	AV	CS	S
ES1	La competitividad con uno o entre mis compañeros de clases.						
ES2	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos que tengo que realizar todos los días.						
ES3	La personalidad y carácter de mis profesores/as que me imparten las clases.						

ES4	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en internet, etc.						
ES5	El nivel de exigencia de mis profesores.						
ES6	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en internet, etc.).						
ES7	Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as.						
ES8	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.						
ES9	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los profesores/as.						
ES10	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.						
ES11	Exposición de un tema en la clase.						
ES12	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as.						
ES13	Que mis profesores/as estén mal preparados/as (contenido de la asignatura y/o manejo de tecnología).						
ES14	Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas.						
ES15	No entender los temas que se abordan en la clase.						

2. Síntomas

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 qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estas estresado? Tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

¿Con qué frecuencia se te presentan las siguientes reacciones cuando estas estresado?

N°	ITEMS	N	CN	RV	AV	CS	S
SI1	Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla).						
SI2	Fatiga crónica (cansancio permanente).						
SI3	Dolores de cabeza o migrañas.						
SI4	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarreas.						
SI5	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.						
SI6	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.						
SI7	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).						
SI8	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).						
SI9	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.						
SI10	Dificultad para concentrarse.						
SI11	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.						
SI12	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.						
SI13	Aislamiento de los demás.						
SI14	Desgano para realizar las labores académicas.						
SI15	Aumento o reducción del consumo de alimentos.						

3. 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, señalando con una X, ¿Con qué 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 para enfrentar tu estrés te orientas a...?

N°	ITEMS	N	CN	RV	AV	CS	S
EA1	Defender tus preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros.						
EA2	Escuchar música o distraerme viendo televisión.						
EA3	Te concentras para resolver la situación que te preocupa.						
EA4	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.						
EA5	Te encomiendas a Dios o asistes a la iglesia.						
EA6	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.						
EA7	Solicitas el apoyo de tu familia o de tus amigos.						
EA8	Cuentas lo que te pasa a otros (verbalización de la situación que te preocupa).						
EA9	Estableces soluciones precisas para resolver la situación que me preocupa.						
EA10	Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.						
EA11	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.						
EA12	Recordar situaciones similares ocurridas en el pasado y pensar en cómo las solucione.						
EA13	Hacer ejercicio físico.						
EA14	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.						
EA15	Darse cuenta o tratar de rescatar lo positivo de la situación que preocupa.						
EA16	Navegar en internet.						
EA17	Jugar videojuegos.						

ANEXO 03: Instrumento de medición de Motivación para el Aprendizaje

Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (índice EMPA)

Edad: _____

Sexo: () Masculino () Femenino

Grado: _____

INSTRUCCIONES

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una “X” la casilla que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad.

Ítem	Casi nada (1)	Un Poco (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
1. Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta como el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					

13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mi cuando me comporto mal en clase y no estudio.					
15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					
17. Estudio porque me gusta y me divierte aprender.					
18. Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.					
19. Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.					
20. Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.					
21. Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a).					
22. Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.					
23. Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.					

24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?.	No	Depende	Sí

Ítem	Casi nada (1)	Un Poco (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
25. Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.					
26. Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba.					

27. ¿Te gustaría, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?.	No	Depende	Si

Ítem	Casi nada (1)	Un Poco (2)	Algunas veces (3)	Casi Siempre (4)	Siempre (5)
28. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.					
29. Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.					
30. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.					
31. Cuando las tareas de clase salen mal, las repito hasta que me salgan bien.					
32. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.					

33. ¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir	Nada	Me gusta muy poco	Me da lo mismo	Me gusta bastante	Me gusta mucho

ANEXO 04: Propiedades Psicométricas

6.3. Validez y confiabilidad

Tabla

Confiabilidad del Instrumento: escala de motivación para el aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Motivación para el aprendizaje	.901	33

Interpretación: Tras el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, se determinó un cociente de .901, lo que indica que la prueba tiene una confiabilidad excelente.

Tabla

Validez del instrumento: escala de motivación para el aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Ítem	Correlación	Validez	Ítem	Correlación	Validez
Ítem 1	.430	Válido	Ítem 18	.558	Válido
Ítem 2	.252	Válido	Ítem 19	.663	Válido
Ítem 3	.646	Válido	Ítem 20	.425	Válido
Ítem 4	.481	Válido	Ítem 21	.735	Válido
Ítem 5	.293	Válido	Ítem 22	.560	Válido
Ítem 6	.723	Válido	Ítem 23	.660	Válido
Ítem 7	.545	Válido	Ítem 24	.334	Válido
Ítem 8	.523	Válido	Ítem 25	.668	Válido
Ítem 9	.616	Válido	Ítem 26	.295	Válido
Ítem 10	.532	Válido	Ítem 27	.334	Válido
Ítem 11	.668	Válido	Ítem 28	.559	Válido
Ítem 12	.629	Válido	Ítem 29	.639	Válido
Ítem 13	.762	Válido	Ítem 30	.681	Válido
Ítem 14	.470	Válido	Ítem 31	.535	Válido
Ítem 15	.624	Válido	Ítem 32	.456	Válido
Ítem 16	.627	Válido	Ítem 33	.334	Válido
Ítem 17	.622	Válido			

Interpretación: En cuanto a la validez Ítem-Test por la correlación de Spearman, se aprecia que los 33 ítems son válidos, con cociente mínimo de .252 y máximo de .762.

Tabla

Prueba de Kolmogorov-Smirnov del instrumento: escala de motivación para el aprendizaje en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Variable	Kolmogorov-Smirnov	Sig.
Motivación para el aprendizaje	.140	.000

Interpretación: En cuanto a la prueba de Kolmogorov-Smirnov se determinó para la variable que no presenta diferencias significativas ($p > .05$) de la distribución normal.

Tabla

Confiabilidad del Instrumento: escala de estrés académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Variable	Alfa de Cronbach	N° de ítems
Estrés académico	.875	47

Interpretación: Tras el análisis de confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach, se determinó un cociente de .875, lo que indica que la prueba tiene una confiabilidad alta.

Tabla

Validez del instrumento: escala de estrés académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Ítem	Correlación	Validez	Ítem	Correlación	Validez
Ítem 1	.479	Válido	Ítem 25	.549	Válido
Ítem 2	.553	Válido	Ítem 26	.530	Válido
Ítem 3	.389	Válido	Ítem 27	.499	Válido
Ítem 4	.432	Válido	Ítem 28	.530	Válido
Ítem 5	.492	Válido	Ítem 29	.525	Válido
Ítem 6	.429	Válido	Ítem 30	.581	Válido
Ítem 7	.231	Válido	Ítem 31	.389	Válido
Ítem 8	.342	Válido	Ítem 32	.411	Válido
Ítem 9	.506	Válido	Ítem 33	.273	Válido
Ítem 10	.510	Válido	Ítem 34	.387	Válido
Ítem 11	.503	Válido	Ítem 35	.265	Válido
Ítem 12	.435	Válido	Ítem 36	.289	Válido
Ítem 13	.349	Válido	Ítem 37	.443	Válido
Ítem 14	.303	Válido	Ítem 38	.210	Válido
Ítem 15	.474	Válido	Ítem 39	.266	Válido
Ítem 16	.505	Válido	Ítem 40	.340	Válido
Ítem 17	.462	Válido	Ítem 41	.564	Válido
Ítem 18	.494	Válido	Ítem 42	.267	Válido
Ítem 19	.421	Válido	Ítem 43	.223	Válido
Ítem 20	.516	Válido	Ítem 44	.306	Válido
Ítem 21	.559	Válido	Ítem 45	.235	Válido
Ítem 22	.624	Válido	Ítem 46	.265	Válido
Ítem 23	.665	Válido	Ítem 47	.459	Válido
Ítem 24	.645	Válido			

Interpretación: En cuanto a la validez Ítem-Test por la correlación de Pearson, se aprecia que los 20 ítems son válidos, con cociente mínimo de .210 y máximo de .665.

Tabla

Prueba de Kolmogorov-Smirnov del instrumento: escala de estrés académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo

Variable	Kolmogorov-Smirnov	Sig.
Estrés académico	.053	.200

Interpretación: En cuanto a la prueba de Kolmogorov-Smirnov se determinó para la variable que presenta diferencias altamente significativas ($p < .01$) de la distribución normal.