

ESTRÉS Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO  
SEMESTRE DE PSICOLOGÍA- UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

MARÍA FERNANDA OLANO BADILLO

DANNA MARCELA JARABA PÉREZ

AUTORAS

UNIVERSIDAD POUPLAR DEL CESAR

FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

VALLEDUPAR

2021

ESTRÉS Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO  
SEMESTRE DE PSICOLOGÍA- UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

MARÍA FERNANDA OLANO BADILLO

DANNA MARCELA JARABA PÉREZ

Autoras

Trabajo realizado para optar por el título de psicólogas

Rosaura Guerra

Psicóloga- Asesora

UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR

FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

VALLEDUPAR

2021

## **Dedicatoria**

A la docente y psicóloga del programa, Rosaura Guerra, por sus aportes y paciencia de principio a fin en el proceso y papel de asesora.

A la docente Dorys Colina, quien, si bien no formó parte del cuerpo de asesores de este trabajo de grado, siempre mostró paciencia y disposición para soportar la parte metodológica.

A nuestros padres, familiares y amigos por brindarnos todo su apoyo.

A nosotras mismas, por toda la dedicación y el compromiso imprimido en estas páginas.

## **Agradecimientos**

A nuestras familias, amigos quienes siempre están apoyándonos de una u otra manera, al equipo con que nos enseñó que fluir para influir no es una opción. Finalmente, al cuerpo de docentes de la Universidad Popular del Cesar del programa de Psicología, los cuales siempre han estado dispuestos y prestos a colaborar en todo nuestro proceso formativo.

## Tabla de contenidos

Resumen.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I. El Problema.....	13
1.1. Planteamiento del problema.....	13
1.2. Objetivos.....	15
1.2.1. General.....	15
1.2.2. Específicos.....	15
1.3. Justificación.....	16
Capítulo II. Marco Teórico Referencial.....	18
2.1. Antecedentes.....	18
2.2. Marco teórico.....	32
2.2.1. Estrés académico.....	32
2.2.2. Motivación académica.....	35
2.3. Marco legal.....	38
2.4. Marco contextual.....	39
2.5. Sistema de variables.....	40
2.5.1. Estrés académico.....	40
2.5.2. Motivación académica.....	41
Capítulo III. Marco metodológico.....	42
3.1. Enfoque de la investigación.....	42
3.2. Diseño y corte.....	42
3.3. Tipo de investigación.....	43
3.4. Población.....	44

3.4.1. Muestra.....	44
3.4.1.1. Muestreo.....	45
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	47
3.5.1. Inventario SISCO SV-21 de estrés académico.....	52
3.5.2. Escala de Motivación Académica EMA.....	50
3.6. Técnica de análisis de datos.....	56
3.7. Consideraciones éticas .....	57
Capítulo IV. Resultados de la investigación.....	58
4.1. Análisis de Resultados.....	58
4.2. Discusiones.....	73
4.3. Conclusiones.....	78
4.4. Recomendaciones.....	79
Referencias.....	81
Apéndice.....	87

## Lista de tablas

Tabla 1. Baremos para Inventario SISCO SV-21 de estrés académico.....	48
Tabla 2. Operacionalización para Inventario SISCO SV-21 de estrés académico.....	49
Tabla 3. Baremos para Escala de Motivación Académica EMA.....	53
Tabla 4. Operacionalización para Escala de Motivación Académica EMA.....	53
Tabla 5. Interpretación de baremos para correlaciones.....	56
Tabla 6. Resultado de estresores.....	60
Tabla 7. Resultado de síntomas.....	61
Tabla 8. Resultado de estrategias de afrontamiento.....	61
Tabla 9. Resultado de motivación intrínseca.....	62
Tabla 10. Resultado de motivación extrínseca.....	62
Tabla 11. Resultados de amotivación.....	62
Tabla 12. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.....	63
Tabla 13. Correlación de amotivación y estresores.....	64
Tabla 14. Correlación de amotivación y síntomas.....	65
Tabla 15. Correlación de amotivación y estrategias de afrontamiento.....	66

Tabla 16. Correlación de motivación intrínseca y estresores.....	67
Tabla 17. Correlación de motivación intrínseca y síntomas.....	68
Tabla 18. Correlación de motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento.....	69
Tabla 19. Correlación de motivación extrínseca y estresores.....	70
Tabla 20. Correlación de motivación extrínseca y síntomas.....	71
Tabla 21. Correlación de motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento.....	72

## Lista de gráficas

Gráfica 1. Rango de edades de encuestados.....	58
Gráfica 2. Sexo de encuestados.....	59
Gráfica 3. Grupo de encuestados.....	60

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre estrés y motivación académica en estudiantes de décimo semestre de psicología de la Universidad Popular del Cesar. Se muestra importante evaluar dicha problemática en el contexto mencionado ya que los factores a los que se enfrentan los estudiantes universitarios son considerados como altos estresores de acuerdo a los teóricos, siendo este un aspecto influyente a nivel personal, educativo, social y físico de los individuos; así mismo, este estrés académico puede influir negativamente en la motivación de los universitarios hacia sus actividades.

El estudio se realizó por medio de una metodología cuantitativa, correlacional, no experimental y transversal, con una muestra total de 122 estudiantes de psicología matriculados en la asignatura Prácticas Investigativas II; así mismo, se implementaron los instrumentos Escala de Motivación Académica EMA e Inventario SISCO de estrés académico.

Como resultados, se obtuvo que la población posee niveles muy altos de motivación, sin embargo, puntuaron estresores alarmantes, así como estrategias de afrontamiento a nivel del manejo emocional moderadas o muy pobres; así mismo, se demostró la existencia de correlaciones muy débiles entre las dimensiones de ambas variables. Se concluye la importancia de ampliar este tipo de estudios en poblaciones de primeros semestres para evaluar la variable motivación de manera más amplia.

**Palabras claves:** motivación académica, estrés académico, psicología educativa.

## Introducción

El proceso de formación profesional o de pregrado para los jóvenes es reconocido como, si bien de mucho aprendizaje y crecimiento personal, también acarrea múltiples factores estresores que pueden afectar al estudiante en diversos contextos de su vida. Se debe tener en cuenta que la vinculación a la Educación Superior en Latinoamérica es muchas veces acelerada, causando que los individuos se vean obligados a adaptarse a un ritmo de aprendizaje diferente, sin asesoramiento o apoyo psicológico.

Particularmente, investigaciones indican que los ciclos educativos correspondientes a los primeros y últimos semestres son aquellos que presentan un mayor índice de estrés académico; así mismo, dichos niveles de estrés elevados están vinculados a factores como el bajo rendimiento académico o desmotivación, siendo esta última una causal principal para la deserción, consumo de sustancias psicoactivas o afecciones emocionales. En este orden de ideas, es importante la realización de estudios que busquen conocer a fondo la problemática de estrés y motivación en estudiantes de psicología de la Universidad Popular del Cesar, con el fin de desarrollar planes educativos que realmente brinden un apoyo a los estudiantes en su proceso de formación.

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre estrés y motivación académica en estudiantes de décimo semestre de psicología de la Universidad Popular del Cesar; como parte de los objetivos específicos se planteó caracterizar sociodemográficamente por edad, sexo y grupo de formación a la población; seguidamente, identificar el nivel de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en los estudiantes de psicología, describir los niveles de motivación intrínseca, motivación

extrínseca y amotivación y, finalmente, asociar estadísticamente las dimensiones de estrés académico y las dimensiones de motivación académica.

En cuanto a las limitaciones de la investigación, se centran principalmente en el difícil acceso a la población de manera presencial debido a la restricción que limita las clases a una modalidad virtual, hecho que generó que el contacto con la población fuese menos frecuente y accesible.

## Capítulo I. El Problema

### 1.1. Planteamiento del problema

De acuerdo a Montoya y Castañeda (2019), se estima que entre el 2019 y el 2020 alrededor del 40, 8% de los jóvenes colombianos manifiestan no sentirse a gusto, inconformes o desmotivados con la calidad de académica que brindan las Instituciones de Educación Superior, esto demuestra que en cuanto se refiere a la percepción de los alumnos respecto a los servicios educativos los consideran en muchos sentidos deficientes; así mismo, se estima que el 10% decide desertar a causa del desinterés que su carrera profesional gracias a la metodología docente.

En ese orden de ideas, no solo la perspectiva de los estudiantes es baja con respecto a este derecho fundamental en el país, sino también, según estudios internacionales, Colombia se encuentra entre los países de Latinoamérica con menor índice de educación de calidad, entendiéndose este como la capacidad de las instituciones de motivar a los alumnos a alcanzar sus metas personales independientemente de sus condiciones sociales. El país se encuentra truncado debido a que sus modelos educativos tradicionales no avanzan con las innovaciones del nuevo siglo, haciendo difícil que los estudiantes adquieran conocimiento de manera más eficaz (Ardila, 2011).

Dichas condiciones de calidad académicas del país, representan, junto con diversos factores tales como la comunicación con el docente, la percepción de las asignaturas, etc., un estresor para la comunidad de estudiantes colombianos.

Puntualmente, el estrés lleva a una manifestación fisiológica que tiene consecuencias negativas en los procesos cognitivos del ser humano y así mismo su

contexto externo (Palacio; et al, 2013). De acuerdo a Montalvo & Montiel (2020), el estrés, debido a los cambios constantes y la exigencia de las instituciones, es un factor de predisposición a la desmotivación e incluso deserción en estudiantes de primaria, bachiller y universitario.

Debido a estas condiciones, Guerrero (2017) menciona en su investigación que se han tomado decisiones y leyes en el país para potenciar la implementación de material educativo accesible e interactivo, tales como las TIC, para facilitar el proceso de aprendizaje y atacar los niveles de estrés generados por la metodología docente o comunicación, así como la apropiación de las leyes del país que cobijan el acceso a programas de promoción y prevención de salud mental que faciliten la experiencia académica óptima por medio de los Programas Educativos Institucionales; aunque los avances en torno a esto han sido notorios, aún se debe generar un sentido de conciencia mayor hacia la salud mental de los estudiantes en todos los niveles educativos, y que esto a su vez pueda potenciar el rendimiento de Colombia a nivel académico.

Localmente, el programa de psicología de la Universidad Popular del Cesar en la ciudad de Valledupar, se enfrenta a una situación de cambios en su plantel educativo y adaptación a nuevas herramientas TIC que puedan llevar a la mejora de sus resultados y al mismo tiempo a una aprobación de calidad por el Estado; así como la promoción a nivel interno de espacios de psicoeducación respecto a diversos temas de salud mental.

Dichas reestructuraciones e iniciativas están en ejecución y facilitan el aprendizaje más efectivo de los estudiantes, pero se enfocan en atacar problemáticas del desempeño académico los estudiantes, dejando de lado el factor psicológico; en cuanto a los espacios informativos y de psicoeducación, no se centran directamente los factores de predisposición al estrés y la desmotivación académica a los cuales se ven expuestos los estudiantes del programa, tales como excesos de cargas en trabajos, falta de comunicación

con los docentes y compañeros de clase, dificultad para la gestión de emociones y solución de problemas; estos factores no solo repercuten en el rendimiento de los estudiantes y su salud mental, sino también, detienen el proceso de crecimiento integral de la universidad.

Los anteriores, son aspectos a los cuales se enfrenta y se ha enfrentado el sistema de educación colombiano y de la ciudad de Valledupar a lo largo de los años. Con base a esto, se plantea la importancia de entender y analizar los niveles de estrés en los estudiantes de psicología y cómo estos pueden estar relacionados con sus niveles de motivación, para así brindar información al cuerpo universitario para la creación de programas que promuevan y ayuden a la comunidad de estudiantes a desarrollar herramientas para enfrentar adecuadamente esta problemática

A partir de este problema de investigación se plantea la siguiente interrogante:  
¿Cómo se relaciona el estrés académico con la motivación académica, en estudiantes de psicología de la Universidad Popular del Cesar?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. General**

- Analizar la relación entre estrés y motivación académica en estudiantes de décimo semestre de psicología de la Universidad Popular del Cesar.

### **1.2.2. Específicos**

- Caracterizar sociodemográficamente por edad, sexo y grupo de formación a la población objeto de estudio.

- Identificar el nivel de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología de la asignatura Prácticas Investigativas II en la Universidad Popular del Cesar.
- Describir los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación en estudiantes de psicología de la asignatura Prácticas Investigativas I en la Universidad Popular del Cesar.
- Asociar estadísticamente las dimensiones de estrés académico y las dimensiones de motivación académica.

### **1.3. Justificación**

Cualquier situación que proporcione desequilibrio, lleva al ser humano a entender que la salud mental se encuentra en riesgo, sin necesidad de que ello implique un trastorno mayor. En el contexto educativo, principalmente el ámbito universitario se está expuesto constantemente a las exigencias de la educación superior en cuanto a horas impartidas, materias entre otras, puede llegar a generar este desequilibrio emocional del que se hablaba anteriormente en los estudiantes.

Por lo anterior, es de suma importancia que, en los programas de la Universidad Popular del Cesar, en este caso, el programa de psicología, puedan llevar a cabo planes y acciones que adapten las estrategias de promoción y prevención de salud mental a la necesidad de los estudiantes de gestionar sus niveles de estrés y potenciar adecuadamente su motivación. Para lograr esto, se debe entender las diversas situaciones generadoras de desequilibrio psicológico que pueden afectar la motivación de los estudiantes a continuar con la rutina académica, entre las cuales se encuentran los estresores.

Además, la motivación ha sido objeto de incontables indagaciones, que se han ejecutado con el propósito de coleccionar toda información útil para poder analizar el

dominio que esta puede tener en los diversos modelos de comportamiento, sobre todo en el contexto académico. Por esa razón es que hay una fuerte necesidad de motivar a los estudiantes para así conseguir el apropiado aprendizaje de las variadas disciplinas que se imparten en los planteles educativos, en este caso en la Universidad Popular del Cesar.

En adición, el análisis de la motivación para la academia tiene alta relevancia en la praxis, debido a que va a intervenir tanto sobre la eficacia, aprovechamiento de los conocimientos, en la alineación de destrezas y capacidades, como en la formación del carácter y el acomodo de los educandos universitarios; además de establecerse como un instrumento de conservación para la universidad.

Es por ello que, investigaciones como la presente, tienen una relevancia social, ya que ayuda a entender desde un lente psicológico el proceso de adaptación y motivación que llega a tener un estudiante al enfrentarse al ambiente y estresores de la educación superior, teniendo en cuenta que, en este caso, se busca trabajar por determinar el estrés académico en estudiantes de últimos semestres, los cuales se enfrentan a deberes adicionales en sus prácticas profesionales y es necesario entender a profundidad la problemática para mejorar su experiencia académica.

Al tener la posibilidad de acceder a dicha información, facilitará al cuerpo docente entender cómo los alumnos se desenvuelven y perciben los deberes académicos y así dar pie a la creación de estrategias para mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje de manera más acertada que permitan al estudiante tener una conexión mayor y compromiso con sus estudios.

Finalmente, no solo es viable o factible para la comunidad docente en este sentido, sino también para los jóvenes alumnos, al conocer a fondo la manera en que el estrés puede afectar escolarmente a los estudiantes.

## Capítulo II. Marco Teórico Referencial

### 2.1. Antecedentes

En este apartado se encuentran las investigaciones realizadas anteriormente a nivel internacional, nacional y regional que muestran cada una de las variables del presente estudio estrés académico y motivación académica.

A nivel internacional, con base a las variables, se destacan seis autores que realizan estudios enfocados al campo educativo directamente con la población escolar y universitaria, lo cual se relaciona con la muestra determinada para el presente estudio investigativo.

En Lima, Perú, Cahuana (2020), desarrolló el estudio *Motivación Académica y Autoconcepto Académico en Universitarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Beca 18 de la Universidad Peruana Unión, Juliaca*. Su objetivo principal fue determinar la existencia de una relación significativa entre la motivación y autoconcepto académico de 80 estudiantes de últimos semestres entre 20-25 años de edad de la universidad anteriormente mencionada.

Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación Académica EMA y Autoconcepto AF5, ambos cuantificables en escala Likert. Posterior a su realización, el 32,5% de la población presentaba una motivación baja, lo cual corresponde al porcentaje de sujetos con un autoconcepto bajo. Este antecedente representa un aporte importante al estudiar una población no solo Suramericana, sino también con un rango de edad y escolaridad similar a la población de esta investigación, por lo cual resulta interesante tomar como referente comparativo.

Por su parte, en la ciudad de Aguas Calientes, México, se encontró un estudio titulado *Estrés Académico en Estudiantes Universitarios* dirigido Silva, López & Meza (2020); con el objetivo de determinar el nivel de estrés en estudiantes universitario mediante un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional en una muestra de 255 estudiantes universitarios de Licenciatura en Enfermería y Genómica e Ingeniería en Petroquímica y Nanotecnología. Se utilizó muestreo probabilístico estratificado.

Como instrumento de evaluación se utilizó el inventario SISCO, el cual tiene como objetivo principal reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media superior. Al finalizar la implementación y evaluación del instrumento, se demostró que existe un alto índice de estudiantes de educación superior con un nivel de estrés moderado, asimismo, se identificó que los estímulos estresores más frecuentes son las evaluaciones de los profesores, la sobrecarga de tareas y trabajos escolares y el tiempo limitado para hacer los mismos. Con base a lo anterior, se entiende que es importante no solo identificar el nivel de estrés, sino también dentro de esta investigación proponer acciones de acuerdo a los estresores más frecuentes.

Mora (2018) realizó la investigación titulada *Motivación Académica y Estilos Atribucionales de los Discentes del 1er. Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Municipal "Eugenio Espejo", Ubicada en la Provincia de Pichincha en el Cantón Quito, en la Parroquia de Pusuquí, en el Año Lectivo 2017-2018* en Quito, Ecuador. El objetivo fue describir ambos factores para así comprender que interviene en los éxitos y fracasos de los alumnos; se tuvo una población de 184 estudiantes del primer año de la institución.

Se implementó la escala CEAP-48 de motivación académica y estilos atribucionales; está compuesta por 20 ítems medidos en escala Likert. Este instrumento mide tres tipos de motivación: profunda, superficial y de rendimiento. En sus resultados, se

muestra que el 75% de los estudiantes se encuentran identificados con la motivación superficial o miedo al fracaso, mientras que la intrínseca o profunda es casi nula. Esto indica que desean participar en sus clases más por razones externas como sus compañeros y amigos que, por el deseo propio, bajo lo cual es importante readaptar la manera en que los docentes imparten los conocimientos. Estos resultados muestran un aporte a rescatar gracias a identificar el factor específico que genera la motivación superficial en los estudiantes, se muestra interesante considerar cómo dichos factores pueden presentarse en los últimos semestres académicos.

En la Universidad Abierta Interamericana, ubicada en Buenos Aires, Argentina, Piergiovanni & Domingo (2018), llevaron a cabo una investigación titulada *Estudio Descriptivo de la Autoeficacia y las Estrategias de Afrontamiento al Estrés en Estudiantes Universitarios Argentinos*, que tuvo como objetivo analizar las relaciones entre autoeficacia y estrategias de afrontamiento al estrés utilizadas por estudiantes universitarios argentinos para enfrentar demandas académicas tanto internas como externas. Se llevó a cabo un estudio transeccional, de tipo descriptivo, se seleccionó una muestra no probabilística e intencional conformada por 126 estudiantes del programa de Psicología cuyas edades fluctuaban entre los 18 y los 60 años.

En dicha investigación se administraron conjuntamente tres instrumentos, el primero fue un cuestionario sociodemográfico, la Escala de Autoeficacia General (EAG), consiste en un cuestionario que evalúa la autoeficacia entendida como la percepción de los individuos para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana y el Cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE). Los resultados muestran que los hombres son más autoeficaces que las mujeres y que ellas se distinguen por enfrentar el estrés buscando apoyo social. Los individuos de 29 a 58 años de edad tienden a tener mayores niveles de autoeficacia, apelando a la religión para afrontar el estrés, mientras que

los de 18 a 25 años acuden a la expresión emocional abierta. Se concluye gracias a este estudio que no se debe determinar únicamente las fuentes estresoras para atacar la problemática, sino también centrarse en las principales formas de canalizar el estrés de los estudiantes para potenciarlas y brindar espacios para su ejecución.

En una línea de investigación similar titulada *Relación Entre Estrés Académico e Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios*, Sánchez (2018) de la ciudad de Cajamarca, Perú, cuyo objetivo principal fue determinar la relación entre el estrés y la ideación suicida en estudiantes universitarios; con base a esto, desarrollaron una investigación de tipo correlacional simple, mediante un muestreo de tipo probabilístico, seleccionaron 152 estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Privada del Norte de Cajamarca con edades comprendidas entre 16 y 23 años.

Lo anterior se realizó por medio de un instrumento de estrés académico, Inventario SISCO. Además, se implementó la Escala de Ideación Suicida de Beck (SSI), el cual mide la ideación suicida mediante 18 ítems. Los resultados evidencian que existe una relación significativa entre el estrés académico y la ideación suicida, así como en sus dimensiones de estresores académicos y esto sucede porque el nivel de exigencia académico en la Universidad es superior al de los colegios, lo cual implica que los estudiantes deben dedicar más horas de estudio y esfuerzo para mantener su promedio y no reprobar.

En ese orden, posee una significancia el trabajar con población de programas de psicología, así mismo, se toma como relevante los resultados de relación entre estrés e ideación suicida en una población con un rango de edad similar a la del presente estudio, por lo cual, es importante revisar la afección del estrés en síntomas psicológicos, no solo corporales.

Finalmente, Santiago de Chile, Chile, Zuñiga, Ferri, Baltera (2018) desarrollaron *Evaluación de la Motivación Académica tras Implementar Simulación Háptica en*

*Estudiantes de Primer Año de la Universidad San Sebastián, en Santiago de Chile.* La investigación de tipo correlacional, experimental y enfoque cuantitativo, tuvo una población de estudiantes de odontología de primer año distribuidos en un grupo de control de 21 sujetos y un grupo de estudio de 23, con el objetivo de determinar la influencia de las metodologías de enseñanza activas tales como simulaciones hápticas, aprendizaje basado en problemas, etc., en la motivación académica y los estilos de aprendizaje.

Para ello, se implementaron el Test Honey Alonso de estilos de aprendizaje compuesto por 29 ítems, una simulación háptica de realidad virtual de los tejidos de los dientes a la que se sometió al grupo de estudio durante todo el año académico y la Encuesta MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Se mostró en los resultados que al evaluar el impacto de las metodologías activas se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de motivación intrínseca, autoeficacia, valor de la tarea y control de creencias entre ambos grupos, viéndose aumentados en el grupo de estudio tras la implementación de metodologías de alta tecnología; así mismo, se demostró que los estudiantes presentan en su mayoría un estilo de aprendizaje pragmático.

De la investigación anterior se concluye que los factores generadores de desmotivación académica no provienen únicamente de falta de orientación vocacional, sino también puede estar directamente relacionado con los docentes y su metodología de enseñanza y calificación; teniendo en cuenta la adaptación y renovación que ha tenido la Universidad Popular en este campo, es importante tener en cuenta la posición de los estudiantes al respecto.

A nivel nacional, se encontraron estudios acerca del estrés académico y la relación que tiene este con la salud mental, el suicidio y la depresión de la población universitaria. En cuanto a la segunda variable, fueron hallados con mayor dificultad que los

internacionales; estos se centran en la ciudad de Bogotá, la población foco es la de educación básica y superior.

Guzmán & Gutiérrez (2020), investigaron *Motivación Escolar: Metas Académicas, Estilos Atribucionales y Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Media*, en el municipio de Cundinamarca, Colombia. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de alcance correlacional y corte transversal, en una muestra de 90 estudiantes de una Institución Educativa de Cundinamarca, con el objetivo de determinar la relación entre las variables metas y motivaciones académicas y estilos atribucionales.

Para ello, se implementaron el Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas y Motivación en Secundaria y el Cuestionario de Estilos Atributivos. Se definió que un 74.9% de los estudiantes hace uso de las metas orientadas a la valoración social, 74,7% al aprendizaje y 72,6% a la recompensa; por su parte, se presenta más la atribución del éxito a la habilidad. Se encontró una relación directamente proporcional entre las tres variables. Teniendo en cuenta esto, se muestra un porcentaje alto en cuanto al interés de los sujetos en las metas orientadas a las recompensas, por lo cual, a pesar de ser poblaciones con edades diferentes, se debe enfatizar en determinar la principal causa de motivación de la población de psicología y crear estrategias directamente con el cuerpo docente relacionadas a esto.

En segundo lugar, López (2020) en la Universidad Cooperativa de Colombia en la sede de Medellín, realizó una investigación como trabajo de grado llamada *Salud, Adaptación y Estrés Académico en Estudiantes Universitarios*. El estudio fue con enfoque cuantitativo no experimental, descriptivo y correlacional con una muestra de 402 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 16 y 46 años, los cuales participaron de forma autónoma, cuyo objetivo principal fue analizar la relación entre la

salud, adaptación a la vida universitaria y estrés académico, bajo la hipótesis de que alto estrés se relaciona con menor salud y adaptación.

Se empleó el Inventario SISCO del Estrés Académico constituido por 37 ítems con respuesta tipo Likert agrupados en tres categorías: situaciones estresantes, reacciones y estrategias, también se utilizó el cuestionario de salud (SF-36) y el Cuestionario de Adaptación de Estudiantes a la Universidad (SACQ). Como resultado de la implementación, se obtuvo que todas las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria se relacionan negativa y significativamente con el nivel de estrés y reacciones al mismo. A manera de conclusión, se evidencia que los altos niveles de estrés pueden repercutir no solo en el rendimiento académico y salud mental, sino también en la física, por lo cual, en lo referente a los síntomas, se debe tener en cuenta las principales afecciones corporales para no llegar a desarrollar enfermedades a largo plazo.

En el departamento de Cundinamarca, Bogotá, Jiménez, Molina & Lara (2019) realizaron la investigación *Asociación Entre Motivación y Hábitos de Estudio en Educación Superior*. Se tuvo una muestra de 108 estudiantes entre 16-28 años de la universidad del Rosario y la Escuela de Cadetes de Policía General Francisco de Paula Santander. Este es un estudio de enfoque cuantitativo, correlacional y transversal cuyo objetivo es relacionar los hábitos de estudios de los sujetos con los niveles de motivación académica.

El instrumento implementado fue desarrollado y validado por los investigadores, siendo este un cuestionario que mide ambas variables. Se demostró que existe una asociación positiva entre ambas variables para la mejora del desempeño académico, puntualmente, la motivación intrínseca se asocia con hábitos como lectura comprensiva y resúmenes, mientras que la motivación extrínseca tiene tendencia hacia un ambiente de estudio propicio y revisión bibliográfica. Esta investigación aporta un punto interesante de

enfoque, al tener en cuenta cómo se relaciona un ambiente de estudio a un tipo de motivación; por medio de los resultados de este estudio, se puede determinar la cantidad de estudiantes con mayor tendencia a motivación intrínseca o extrínseca y brindar información a la universidad para potenciar estrategias de estudio.

Suarez, Hurtado & Pulido (2019) en Bogotá, Colombia, con su investigación *Estrés Académico en Estudiantes de Ingeniería que Cursan Física: Análisis Exploratorio*, describieron la adaptación, validación y aplicación del Inventario de Estrés Académico IEA dirigido a estudiantes de ingeniería que cursan física, 395 en total de 398 activos, de las cuales 219 son hombres y 176 mujeres. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo-exploratorio.

El instrumento utilizado fue el Inventario de Estrés Académico IEA. Los resultados mostraron una puntuación mayor de estrés académico en la población femenina, principalmente en aspectos relacionados con el entendimiento de los conceptos, la comunicación con sus compañeros de clases y la percepción de sus resultados académicos; sin embargo, los hombres mostraron tener mayor dificultad para el manejo emocional. Como punto importante, se resalta que puede enriquecer la temática tener en cuenta cómo los estresores se generan en mayor proporción en un sexo en específico, en especial al tener en cuenta que la población de psicología de la universidad está conformada en mayor porcentaje por mujeres.

Por su parte, Chaparro & Barbosa (2018) en Bogotá, Colombia realizaron una investigación de tipo cualitativa con diseño o tradición de estudio de casos, titulada *Incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, Implementado con Tecnologías de Información y Comunicación, en la Motivación Académica de Estudiantes de Secundaria*, con el objetivo de generar y analizar la interacción de varios participantes y su motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje en soporte de las TIC.

La población a trabajar consta de un grupo focal, previamente seleccionado por conveniencia, de 42 participantes del grado noveno de una escuela de Bogotá. Se implementó una entrevista semiestructurada antes y durante el proceso de aprendizaje; así mismo, se recolectó información de tipo motivacional por medio de la observación, basado en los intereses y comportamientos de los estudiantes durante el proceso.

Se mostró que hay una contribución significativa de la implementación de las TIC y el ABP en la educación, generando estos un interés situacional que ayuda a orientar la conducta del grupo hacia la motivación académica. En este orden, se concluye que es importante no solo analizar factores intrínsecos del estudiante para medir la motivación, sino también la metodología innovadora del docente y la comunicación del mismo con los estudiantes.

Finalmente, en Medellín, Colombia, los autores Restrepo, Calderón, Castañeda, Diez, Osorio & Amador (2018) de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, desarrollaron la investigación *Depresión y su Relación con el Consumo de Sustancias Psicoactivas, el Estrés Académico y la Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios Colombianos*, con el objetivo general de analizar la relación entre el consumo de alcohol y cannabis, la depresión, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. El tipo de investigación fue cuantitativa, transversal, con un diseño no experimental de nivel correlacional. La muestra correspondió a 477 estudiantes entre 18-25 años de dos instituciones de educación superior pública y privada del área metropolitana del departamento de Antioquia, Colombia.

Los instrumentos aplicados fueron Inventario de Depresión de Beck – II, Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa – PANSI, Inventario SISCO del Estrés Académico, Test de Cribado de Abuso de Cannabis –CAST y el Test de Identificación de Trastornos por Consumo de Alcohol –AUDIT. Se identificó que, la depresión correlacionó

con el consumo de alcohol, con el consumo de cannabis, con el estrés académico, pero no con la ideación suicida. No hubo correlaciones entre el consumo de sustancias y el estrés académico, ni entre el consumo y la ideación suicida. Esta última sólo correlacionó con el estrés académico, principalmente en sujetos con altos puntajes en síntomas de ansiedad, angustia y desesperación.

Esta investigación aporta el uso y adaptación a nivel nacional de unos de los instrumentos más empleados a nivel internacional para evaluar el estrés académico, además de trabajar con una población sociodemográficamente similar al ser universitaria y mayores de edad hasta 25 años, por lo cual, se debe tomar en cuenta desde un aspecto comparativo para entender cómo se acercan en términos de resultados ambas realidades.

A nivel regional, en la Costa Caribe de Colombia, se encontraron antecedentes relacionados al análisis del estrés académico en población universitaria. Aunque para la segunda variable se encontró referencias con fechas considerablemente recientes relacionadas con las TIC, es importante continuar desarrollando el enfoque investigativo en esta región del país, ya que su hallazgo fue dificultoso.

Primeramente, Caballero & Suárez (2019) de la Universidad del Magdalena de Santa Marta, Colombia llevaron a cabo la investigación *Tipologías Distintivas de Respuestas Ante el Estrés Académico en Universitarios: Un Análisis de Clasificación*, con el objetivo de establecer las características distintivas de las respuestas ante el estrés de los estudiantes universitarios del área de la salud por medio de un diseño transversal con una muestra aleatoria y estratificada de 820 estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad del Caribe colombiano.

Los instrumentos utilizados fueron el MBI-SS que evalúa las dimensiones de burnout académico, el UWES-S, para el *engagement* académico y el STAI para la Ansiedad de Estado y Ansiedad Rasgo y el de Depresión de Beck. Los resultados de las

señalan que los universitarios presentan diferentes tipologías de respuesta ante el estrés, medidas por relaciones diversas entre el burnout académico y el *engagement* con depresión, ansiedad, estrategias de afrontamiento y apoyo social-familiar

Estos factores configuran patrones complejos de interrelaciones mutuas entre dichas variables, conformando tres grupos distintivos de estrés: “los pilos”, estudiantes con niveles alto de *engagement*; “los implicados y estresados”; y “los quemados”, estudiantes con niveles alto de burnout. Dicho esto, se entiende que es importante no solo tener en cuenta dentro de la investigación aquellos estudiantes con resultados medio o altos de estrés, sino también entender y analizar los factores que atacan a la población con bajos niveles para poder así prevenir el desarrollo de afectaciones a largo o mediano plazo.

Por su parte, Carcelén (2019) en Cartagena, Colombia, realizó su investigación titulada *Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su Incidencia en la Motivación del Alumnado Universitario*, con el objetivo de evaluar la incidencia del empleo de metodologías activas en la motivación académica de 79 estudiantes de arquitectura que durante el periodo de tiempo 2018-2019 cursaron la asignatura Proyectos Arquitectónicos con distintos docentes en tres grupos. Esta investigación fue de tipo cuantitativa, experimental, longitudinal.

Se llevó a cabo una estructuración de un plan de metodología activa a través de las TIC con uno de los tres grupos de trabajo durante todo el año académico. Al finalizar de este, se implementó una encuesta de satisfacción en escala Likert, acompañada de la Escala de Motivación Académica EMA y finalmente se analizó el porcentaje de deserción escolar de los grupos.

Al finalizar, se evidenció la utilidad de las metodologías activas en los niveles superiores de motivación del grupo de estudio; así mismo, este grupo presentó un índice de deserción menor en un 30% a los otros dos. Este antecedente contribuye con información

respecto a la realidad regional de la deserción escolar y su relación con las metodologías de enseñanza y la motivación; se muestra que el conocer los índices de motivación puede ayudar a la universidad a determinar los factores que llevan a un estudiante de último semestre a desertar.

En Barranquilla, Colombia, los autores Mercado, Sánchez & Rodríguez (2019) desarrollaron su estudio *Estrategias de Motivación en Ambientes Virtuales Para el Autoaprendizaje en Matemáticas*, cuyo objetivo principal fue determinar la influencia de la modalidad virtual en la motivación académica y el desarrollo del autoaprendizaje en el área de matemáticas en 60 estudiantes de primer semestre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El estudio fue de tipo correlacional y transversal, con enfoque cuantitativo.

Los instrumentos empleados fueron la Encuesta-Dificultades en la Adaptación Estudiantil al Modelo a Distancia en el Área de Matemáticas, compuesta por 30 ítems. Se arrojó que los estudiantes cuyos docentes presentaban poco uso de la plataforma virtual e implementación de metodologías de aprendizaje interactivas presentaban niveles considerablemente más bajos que los demás grupos de alumnos; con base a esto, se planearon posibles actividades de intervención a la población teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, los cuales se dieron como propuesta a la institución. Teniendo en cuenta que los estudiantes que conforman la población de este estudio se encuentran 100% virtuales, es importante tener en cuenta aspectos de la metodología de enseñanza en plataformas y cómo esto afecta la motivación.

En la ciudad de Cartagena, Castillo, Barrios & Alvis (2018) cuya investigación se titula *Estrés Académico en Estudiantes de Enfermería de Cartagena, Colombia*. Este fue un estudio descriptivo transversal que incluyó 587 estudiantes matriculados en los tres programas de enfermería de la ciudad, seleccionados mediante un muestreo probabilístico.

Para la recolección de la información, se utilizó una encuesta sociodemográfica, y para medir el estrés académico, el inventario SISCO.

Como resultado, con relación al estrés, el 90,8% manifestó haber tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso del semestre, el 42% reportó un nivel medio de estrés, cuya fuente principal fue la sobrecarga académica derivada de la demanda de tareas de las asignaturas teóricas y prácticas con un 48,2%. La estrategia de afrontamiento más usada para canalizar el estrés fueron las actividades religiosas (41,7%). Al ser esta población muy similar al contexto sociocultural de Valledupar, además de implementar un instrumento muy reconocido, aporta datos y resultados interesantes a nivel comparativo.

Seguidamente, en Barranquilla, Vergara, Andraus, Guzman & Sierra (2018) desarrollaron el estudio *Prevalencia del Estrés Académico en Estudiantes de Medicina de Primero a Quinto Semestre de la Universidad del Norte a lo Largo del 2018*, con el objetivo de determinar la prevalencia del estrés académico en los estudiantes de medicina de primero a quinto semestre, de la Universidad Del Norte, a lo largo del 2018. Para ello, la investigación se realizó mediante un estudio de tipo descriptivo transversal. La población estudiada fue la de estudiantes de primero a quinto semestre del año 2018. En un grupo de 551 sujetos mencionados, se utilizó una muestra de 238 estudiantes.

El instrumento utilizado fue el Inventario de estrés académico SISCO, compuesto por 29 ítems. Como resultado se encontró una prevalencia de 81.09% de estrés académico grave por cada 100 estudiantes pertenecientes a la muestra obtenida de 238. Se evidenció que ser mujer tiende a ser un factor de riesgo, de igual forma que cursan segundo semestre, por el contrario, estar en primer semestre resulta ser un factor protector. Esta investigación analiza factores externos a los propuestos por el instrumento, como lo puede ser semestre

académico y sexo, los cuales pueden considerarse aspectos relevantes a relacionar con los resultados y así apoyar futuros estudios en el tema.

Por último, Amaya & De Osos (2017), desarrollaron en Valledupar, Colombia, el estudio titulado *The Incidence of Discipline and Motivation in Learning English as a Foreign Language*, cuyo objetivo fue identificar el impacto de la motivación académica y la disciplina en el fortalecimiento del aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes del grado 11 de tres Instituciones de Valledupar; se tuvo una población de 200 adolescentes seleccionados posterior a una investigación con sus respectivos docentes sobre las horas aproximadas que invertían en el estudio del idioma. La investigación fue cuantitativa, transversal y correlacional.

Se implementó el Gardner's Attitude/Motivation Test Battery para determinar el nivel de motivación de los estudiantes con respecto al aprendizaje de inglés. Esta batería contiene 37 ítems en cinco dimensiones; así mismo, se aplicó un cuestionario sobre la perspectiva del inglés en la academia. En resultados se obtuvo que el 24.4% no considera el inglés como una herramienta de ayuda para su futuro profesional, dicho porcentaje concuerda con la cantidad de estudiantes que presentaron motivación media-baja en los tres grupos de estudio, demostrando que esta puede influir en el desempeño y percepción del idioma.

Finalmente, se analizaron los resultados cuantitativos académicos de cada estudiante, demostrando que, en un porcentaje de 33.40% de los sujetos estaban en una puntuación de perder el curso; esto concuerda aproximadamente con los estudiantes que no consideran inglés como una herramienta útil. Esta investigación es un aporte de gran relevancia al ser la única encontrada a nivel de Valledupar, por lo cual, muestra la importancia de desarrollar estudios sobre el tema en poblaciones universitarias de la localidad.

A manera de conclusión, es importante recalcar que los antecedentes encontrados en su mayoría apuntan a investigaciones de enfoque cuantitativo; de la misma manera, tienden a establecer una correlación del estrés académico con otras variables que influyen directamente proporcional en este. En cuanto a la motivación académica, se puede entender que este tema ha sido mayormente investigado desde licenciatura y demás carreras afines a la educación y con alto índice de metodología cuantitativa de enfoque correlacional. Resulta importante recalcar que no se encontraron antecedentes que relaciones ambas variables

## **2.2. Marco teórico**

En este apartado se revisaron diferentes fuentes teóricas que abarcan las variables presentes en esta investigación, así como diversos conceptos que puede soportar o ampliar la comprensión del contexto.

### ***2.2.1. Estrés académico***

El estrés en los estudiantes de educación superior es una problemática que es necesario estudiar de manera profunda, ya que repercute a nivel físico, emocional y psicológico. (Silva; et al, 2020)

De acuerdo a Bonilla, Delgado & León (2015) es aquel generado por el individuo en relación al ámbito y prácticas educativas, las cuales podrían afectar a docentes y alumnos de cualquier nivel.

Además, Sánchez (2018) menciona que el estrés académico está más presente en estudiantes de educación superior en los últimos y mediados semestres de las respectivas

carreras debido a la mayor cantidad de exigencias académicas, las cuales son consideradas como estresores por los alumnos.

Por su parte, Caraballo (2019) afirma que el estrés académico, es la reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos.

De acuerdo a esta teoría, el 69% de los estudiantes son vulnerables al estrés. Los universitarios se enfrentan a situaciones académicas complejas; ellos perciben que las demandas sobrepasan los recursos de los que disponen. Mostrando que la relación cantidad de trabajo/tiempo es la que se percibe como muy estresante. El estrés posee un efecto negativo en el aprendizaje del estudiante. Según el autor, uno de los principales factores generadores de estrés es el incumplimiento de sus metas académicas (Caraballo, 2019).

Teniendo en cuenta que los factores estresores pueden provenir de diferentes fuentes, Restrepo y colaboradores (2018) plantean la división de procesos implicados en el estrés académico en tres fases o dimensiones: un input o entrada, indicadores de desequilibrio y un output o salida; el autor estableció definiciones específicas y lo que implicada cada dimensión dentro de la adaptación a los estímulos estresores:

- Estresores (input): se refiere al estímulo de amenaza menor o mayor que percibe el sujeto; de acuerdo a Restrepo y demás autores (2018), para entender la proveniencia de los estresores se establecen dos indicadores, percepción del desempeño del estudiante, es decir, aspectos referentes a él o ella dentro de sus resultados académicos (cargas, tareas, interrupciones, tiempos) y, por último, percepción del alumno sobre el docente (comunicación, forma de evaluación, exigencias).
- Síntomas (indicadores): Restrepo (2018) establece que son la respuesta por medio de acciones o emociones del sujeto ante el estímulo amenazante, sus

indicadores pueden ser de aspecto corporales (fatiga, desgano) o psicológicos y comportamentales (ansiedad, depresión, falta de concentración, entre otros).

- Estrategias de afrontamiento (output): decisión del sujeto posterior al análisis de la situación. Dichas estrategias poseen dos principales indicadores, valoración de la situación, que consiste en la capacidad de entender y planear con base a experiencias similares anteriores y la interpretación de la situación, que radica en la manera de gestionar sus emociones y pensamientos adecuadamente (Restrepo;et al, 2018).

Entonces, teniendo en cuenta las tres definiciones mencionadas anteriormente, el estrés académico repercute directamente proporcional en el bienestar del individuo, este es la reacción del cuerpo a un desafío en el ámbito de estudio, el cual afecta no solo a los estudiantes sino también al profesorado. Igualmente, este tipo de estrés se evidencia más en el nivel universitario por el aumento en cuanto a exigencias en el que se encuentran los estudiantes, debido a que no es comparado el ritmo de un universitario al de un alumno de colegio.

Por su parte, Restrepo y colaboradores (2018) rescatan la importancia de la realización de intervenciones ante el estrés académico en estudiantes universitarios, debido a que, según estos autores, este puede ser un factor importante para las actitudes o tendencias o la predisposición al consumo de sustancias psicoactivas.

Lo anterior tiene relevancia para mencionarse, debido al enfoque del estudio que busca trabajar una población particular de estudiantes con influencia del estrés debido a la academia, siendo este un autor que profundiza respecto a estas circunstancias en el contexto universitario de manera amplia.

En este sentido, y teniendo en cuenta que el artículo investigativo ha trabajado con la misma población del presente estudio, es decir, mayores de 18 años estudiantes, además de presentar baremación validada en Colombia; por ello, se considera este autor el idóneo para enfocarse en cuanto a esta variable.

### ***2.2.1. Motivación Académica***

Lamas (2008) plantea que si bien, el constructo de la motivación existe por sí solo como un proceso psicológico, este tiene una gran influencia en la forma de pensar, y, por ende, en el aprendizaje. De acuerdo a esto, el autor plantea que los distintos tipos de motivación llevan al estudiante a actuar de una manera específica ante tareas y labores. En este orden, se tienen dos clasificaciones.

Por su parte, Cahuana (2020) la define como “un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales” (p.43).

En ese orden de ideas y teniendo en cuenta la postura de los diferentes autores, se puede decir que, la motivación consiste en la causa, no solo para que una persona inicie la ejecución de algo sino para que le dé continuidad y con ello una finalidad de manera satisfactoria el proceso que lleve a cabo en dicha acción.

Así mismo, para lograr entender aquello que genera la motivación en un individuo, se puede clasificar el constructo en tres grandes dimensiones.

**Motivación intrínseca.** Refiere a aquellas acciones realizadas únicamente por el interés que genera la actividad en sí misma, considerando el propio fin, no un medio para

alcanzar los objetivos; así, un estudiante con este tipo de motivación es más probable que presente disposición a realizar un mayor esfuerzo mental en una tarea, así como involucrarse en un proceso más elaborado del conocimiento (Cahuana, 2020).

Concordando el autor anterior, Jaquinet (2016) refiere que la motivación intrínseca es la tendencia natural del ser humano a buscar y vencer desafíos, conforme se persiguen intereses personales y se ejecutan capacidades. Cuando se está motivado intrínsecamente no se necesita de incentivos ni castigos, porque la actividad es gratificante.

**Motivación extrínseca.** Se caracteriza por llevar al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad misma, sino buscan otras metas; en lo que al campo escolar se refiere, pueden trabajar por reconocimiento o buenos resultados académicos (Cahuana, 2020).

Por su parte Jaquinet (2016), señala que la motivación extrínseca es creada por factores externos; es la participación de una persona en una actividad para conseguir recompensas, los cuales consideran que una conducta tiene significado porque está orientada a un objetivo. Estos autores la definen como un constructo multidimensional en la autodeterminación los cuales son la regulación externa, introyección, identificación e integración.

**Amotivación.** Refiere a la falta de deseo interno o externo por realizar actividades relacionadas con los aspectos académicos (Cahuana, 2020). Esta dimensión es propuesta únicamente dentro de la teoría de Cahuana, ya que no se considera el concepto dentro de ninguno de los otros autores, mostrando que la investigadora desarrolló un concepto amplio de motivación que considera diversas dimensiones.

Adicionalmente, Cahuana (2020), propone establecer indicadores para cada una de las tres dimensiones, para que faciliten reconocer el tipo de motivación que posee mayormente un individuo:

- Motivación intrínseca: propone tres indicadores relacionados a esta, motivación al conocimiento, motivación al logro, la cual debe entenderse únicamente como la satisfacción personal, y finalmente, motivación a experiencias estimulantes que generen emoción en el individuo (Cahuana, 2020).
- Motivación extrínseca: se compone de indicadores de tres indicadores, regulación externa la cual consiste en desarrollar conductas para evitar castigos; regulación introyectada, se refiere al cumplimiento de tareas para evitar daños colaterales tales como la baja autoestima o culpa; finalmente, la regulación identificada, donde el estudiante elige los trabajos, pero por factores externos (Cahuana, 2020).
- Amotivación: su indicador principal radica en la desmotivación del sujeto a la tarea (Cahuana, 2020).

Teniendo en cuenta la intervención de los tres autores mencionados, se entiende que todos concuerdan en la definición de la motivación como el homólogo al “motor” del ser humano; así mismo, sugieren iguales clasificaciones para esta. Sin embargo, Cahuana se caracteriza por ir más a fondo sobre esta, añadiendo subtipos de las originales.

Por lo mencionado anteriormente, desde la posición como investigadores, se tomará como enfoque de la presente investigación la tesis de Cahuana, debido a que esta teoría permite medir de manera más acertada la motivación de los estudiantes gracias a sus numerosas categorías.

### 2.3. Marco Legal

La salud mental se enuncia como un deber del Estado Colombiano en la Ley 1616, bajo la cual se tiene como obligación brindar atención integral, así como campañas de promoción y prevención de trastornos mentales

Artículo 4°. Garantía en salud mental. El Estado a través del Sistema General de Seguridad Social en Salud garantizará a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, la promoción de la salud mental y prevención del trastorno mental, atención integral e integrada que incluya diagnóstico, tratamiento y rehabilitación en salud para todos los trastornos mentales. (Ley 1616, 2013, p.2)

Con base a esto, se entiende el deber de toda Institución Educativa colombiana de garantizar el acceso a sus estudiantes a recursos que promuevan su desarrollo psicológico y mental de manera óptima, para así prevenir cualquier tipo de estresor o afección en su proceso de formación.

Por su parte, la Ley General de Educación 115, garantiza a todo ciudadano colombiano el acceso a educación de calidad pública, enfatizando en la importancia de la formación adecuada del docente para ello.

Artículo 4°. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley General de Educación 115, 1994, p.2)

En este sentido, es de suma importancia que todo plantel docente esté capacitado no solo a nivel conceptual y académico, sino también teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes en temas sociales, psicológicos, ambientales, tecnológicos y demás factores que puedan influenciar en la experiencia educativa.

#### **2.4. Marco Contextual**

La presente investigación se realizó en el contexto de la Universidad Popular del Cesar, constituida en el año 1976. El estudio se lleva a cabo en la sede de Valledupar, capital del departamento del Cesar. Este Instituto de Educación Superior ofrece programas de post grado y principalmente de pregrado, entre los cuales se encuentran la Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ingenierías Tecnológicas, Facultad de Bellas Artes, Facultad de Ciencias Básicas y de la Educación y Facultad de Ciencias de la Salud; las cuales ofrecen un total de 24 programas de pregrado. La universidad cuenta con alrededor de 16.388 estudiantes de pregrado y 2.268 de posgrado.

La Universidad Popular del Cesar, se visiona para el año 2025 como una Institución de Educación Superior de alta calidad incluyente y transformadora; comprometida con formar personas responsables social y culturalmente, proveyendo una educación de calidad integral e inclusiva de rigor científico y tecnológico.

La presente investigación trabajó con estudiantes del programa de psicología de la asignatura Prácticas Investigativas II de la Universidad Popular del Cesar.

## **2.5. Sistema de variables:**

### ***2.5.1. Estrés académico***

De acuerdo a Arturo Barraza, se entiende por estrés académico un proceso adaptativo, psicológico y sistémico que posee la particularidad de ser abierto permitiendo la interacción entre el sistema- entorno dentro del contexto educacional durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. El estrés académico consta de una serie de etapas que facilitan su desarrollo, un flujo de entrada (input), los indicadores del desequilibrio sistémico y una salida (output); las anteriores fases tienen la función de mantener o modificar el equilibrio psicológico dependiendo del contexto (Restrepo; et al, 2018).

Teniendo claro la definición conceptual de esta variable, es importante recalcar que en dicha investigación se divide la variable en tres grandes características o dimensiones que ayudan a la comprensión y medición de la misma (Restrepo; et al, 2018).

Primeramente, los estresores, que representan el input o entrada de estresores mayores o menores, los cuales son estímulos amenazantes que desencadenan una reacción inespecífica en el sujeto. Los estresores académicos de acuerdo a este autor se mencionan a continuación: sobre carga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas con los asesores, evaluaciones y tipo de trabajo que se pide (Restrepo; et al, 2018).

En lo que se refiere a los síntomas, estos se entienden como aquellas expresiones del sujeto que demuestran cómo se adaptó a los estresores, esto se evalúa a través de los indicadores del desequilibrio sistémico, los cuales pueden ser físicos (reacciones corporales) o psicológicos y conductuales (relacionados con funciones cognitivas,

emocionales y comportamentales); es importante aclarar que este desequilibrio se manifiesta de manera diferente en cada persona (Restrepo; et al, 2018).

Finalmente, las estrategias de afrontamiento son el resultado del sujeto ante el problema posterior a la valoración del mismo; estas son el output o respuesta que busca reestablecer el equilibrio del sistema, y sus resultados varían dependiendo a la adaptabilidad del individuo y eficacia de las tácticas (Restrepo; et al, 2018).

### ***2.5.2. Motivación Académica***

Se entiende por motivación académica aquel conjunto de procesos que juega un papel importante en la activación y dirección de la conducta conducente a tareas de tipo académico. Es importante entender en este concepto que la motivación va mucho más allá de solo el motor interno de las acciones del ser humano, por ello, se clasifican tres grandes grupos para entender a mayor profundidad (Cahuana, 2020).

Primeramente, se habla de motivación intrínseca como el *motor* hacia autointereses, siendo la tendencia natural del ser humano a buscar sus intereses y desafíos; así mismo, se señala que este tipo no requiere de incentivos ni castigos para continuar funcionando. Por el contrario, la motivación extrínseca comprende la participación de un sujeto en una actividad por recompensas o beneficios, que cumplen la función de orientar su conducta hacia un objetivo determinado (Cahuana, 2020).

Finalmente, la amotivación se refiere a un nivel bajo de autonomía, en el cual la persona no percibe contingencias entre acciones y consecuencias, sintiéndose en incompetencia para realizar labores. Es un punto nulo entre las dos anteriores clasificaciones (Cahuana, 2020).

### **Capítulo III. Marco Metodológico**

El siguiente apartado contiene la información de procesos que permiten descubrir y analizar las variables de estudio; se compone de métodos, reglas o técnicas que despliegan el proceso de investigación a la obtención de datos (Balestrini, 2000).

#### **3.1. Enfoque de investigación**

Para este proyecto de investigación se trabajó un enfoque cuantitativo, el cual posee las siguientes características: “usa la correlación de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (..) Es un conjunto de procesos secuencial y riguroso”. (Hernández; et al, 2014, p.4)

Con base a la anterior, se determinó que este sería el enfoque ideal para el estudio debido a que posibilita tener resultados exactos a nivel numérico que permitan definir de manera objetiva, la existencia o no de una relación entre ambas variables.

#### **3.2. Diseño y corte**

En primera medida, se asignó el diseño no experimental; dicha posición se tomó con base a la siguiente definición: “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables”. (Hernández; et al, 2014, p.152)

Bajo esta idea, se puede evidenciar que esta investigación cumple con las características al únicamente observar los fenómenos de estudio sin alterar su estado natural.

En segunda instancia, y teniendo en cuenta los dos tipos de cortes correspondientes al diseño no experimental, se determinó el transversal o transaccional, debido a que este se identifica por “recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. (Hernández; et al, 2014, p.154)

Esto corresponde a este estudio, ya que no se trabajó con los estudiantes de la universidad durante un lapso de tiempo amplio, sino por el contrario, únicamente en una fecha específica.

### **3.3. Tipo de investigación**

Teniendo en cuenta las variables *motivación académica* y *estrés académico*, se determinó, posterior a evaluar conceptos claves, que el tipo de investigación adecuado para estas es el correlacional, la cual se define de la siguiente manera: “se persigue fundamentalmente determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en otro u otros factores. La existencia y fuerza de esta covariación normalmente se determina estadísticamente por medio de coeficientes de correlación”. (Tamayo, 2012, p.50)

De acuerdo al objetivo de estudio, el cual es analizar la relación entre las dos variables a evaluar, el tipo de investigación correlacional permite el cumplimiento de este mismo, gracias a que se realizó una comparación de la evaluación estadística de los resultados de la población objeto de estudio.

### 3.4. Población

“La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”. (Tamayo, 2012, p.114) Lo anterior se entiende, como el total de estudiantes pertenecientes a los grupos elegidos de la asignatura Prácticas Investigativas II.

La investigación se llevó a cabo con una población de 179 estudiantes matriculados en la asignatura Prácticas investigativas II del programa de psicología de la Universidad Popular del Cesar.

#### 3.4.1. Muestra

Para poder llevar a cabo correctamente el estudio, se tomó un subconjunto de la población original que sea estadísticamente representativo para lograr generalizar los resultados que se obtengan en la investigación. A continuación, se encuentre el proceso para determinar la muestra probabilística, en la cual todos los elementos de la población tienen la posibilidad de ser seleccionados, gracias a que se realiza aleatoriamente (Hernández; et al, 2014).

Esto se realizó por medio de la siguiente fórmula.

**Fórmula.**

$$n = \frac{N}{1 + \frac{4(e)^2 (N-1)}{Z\alpha^2}}$$

$n$  = Tamaño de muestra

$N$  = Tamaño de población

$Z$  = Parámetro estadístico que depende del nivel de confianza

$\alpha$  = Nivel de confianza

$e$  = Error de estimación máxima aceptada

Para este cálculo se trabajó con el valor de  $N=179$ ; así mismo, el nivel de confianza corresponde a 95%, y para  $Z$  se trabajará 1,96. Finalmente,  $e= 0,05$ .

$$n = \frac{179}{1 + \frac{4(0,05)^2 (179 - 1)}{1,96(95)^2}}$$

Teniendo en cuenta la fórmula a trabajar y los datos anteriores, se determinó que la muestra para esta investigación corresponde a 122 estudiantes.

**3.4.1.1. Muestreo.** Una vez calculado el tamaño de la muestra, y teniendo en cuenta que en el caso particular de esta investigación se trabajó con los cuatro grupos de la asignatura, se realizó un muestreo probabilístico estratificado, el cual Hernández y colaboradores definen como “considera segmentos o grupos de la población, o lo que es igual: estratos para determinar la cantidad de estudiantes a elegir por (...) La estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato”. (2014, p.181)

Esto se puede entender como tomar los grupos de clase como un “estrato”, del cual se tomarán una cantidad determinada de unidades muestrales.

**Fórmula.**

$$ni = \frac{nh \times n}{N}$$

$ni$  = Tamaño de muestra para cada estrato

$N$  = Tamaño de población

$n$  = Tamaño adecuado de la muestra

$n_h$  = Tamaño del estrato de la población

Teniendo en cuenta que cada grupo tiene una cantidad diferente de estudiantes matriculados, se procedió a realizar la respectiva operación por cada uno.

**Grupo 1.**

$$n_i = \frac{37 \times 122}{179}$$

**Grupo 2.**

$$n_i = \frac{43 \times 122}{179}$$

**Grupo 3.**

$$n_i = \frac{50 \times 122}{179}$$

**Grupo 4.**

$$n_i = \frac{49 \times 122}{179}$$

Se obtuvo como resultado para cada estrato los siguientes datos:

Grupo 1: 25

Grupo 2: 29

Grupo 3: 34

Grupo 4: 34

En este orden de ideas, se tomaron de cada grupo de la asignatura la cantidad de estudiantes mencionada para poder llevar a cabo la investigación.

Finalmente, se seleccionó las listas de estudiante de cada uno de los cuatro grupos y se procedió a sortear aleatoriamente quiénes participaron en el estudio por medio de una tómbola, la cual, de acuerdo a Hernández y colaboradores “consiste en numerar todos los elementos muestrales de la población, del uno al número  $N$ . Después se hacen fichas o papeles, uno por cada elemento, se revuelven en una caja y se van sacando un número de fichas, según el tamaño de la muestra. Los números elegidos al azar conformarán la muestra”. (2014, p.183).

Según lo establecido por el autor, se procedió a tomar el listado de estudiantes inscritos en cada grupo y sortearlos por medio de una plataforma web.

### **3.5. Instrumentos de recolección de datos**

La recolección de información en la metodología cuantitativa, se puede clasificar en dos grandes grupos, los cuales son cuestionarios y escalas; estas últimas se caracterizan por buscar medir las actitudes de los individuos con respecto a los conceptos de los que hace referencia el instrumento (Hernández; et, al, 2014).

En el caso de esta investigación, se implementaron dos escalas para cada una de las variables.

#### ***3.5.1. Inventario SISCO SV-21 de estrés académico***

El instrumento fue originalmente desarrollado y validado por Arturo Barraza en México en el año 2007. Este fue desarrollado para evaluar el constructo del estrés académico como un proceso sistémico. El instrumento consta primeramente un ítem de filtro en términos dicotómicos (sí o no) que permite determinar si el sujeto es apto para diligenciar

las preguntas siguientes; así mismo, contiene 26 ítems distribuidos en tres dimensiones calificados en escala Likert (0-5), correspondiendo 0 *es poco* y 5 *es mucho*.

En cuanto a su validación en Colombia, fue realizada por Emiro Restrepo, Amador Sánchez, Gustavo Calderón, Tatiana Catañeda, Yeni Osorio y Paula Diez en el año 2018, reduciendo el número de ítems a 21 dentro de las dimensiones estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Esta escala puede aplicarse de manera individual o grupal a poblaciones estudiantiles de los niveles bachiller, pregrado o posgrado, y, aunque no posee un límite de tiempo, su implementación toma aproximadamente 20 minutos.

En lo que se refiere a la confiabilidad del instrumento en su versión en Latinoamérica, obtuvo un puntaje de .85 en alpha de Cronbach para su confiabilidad, para la dimensión de estresores se tiene una confiabilidad de .83, la de síntomas presenta un .87 y las estrategias de afrontamiento .83. Por su parte, la validez posee un 47% de la varianza total y un puntaje en Esfericidad de Barlett de .000 y KMO de .881.

La calificación del Inventario SISCO SV-21 se realiza por medio de la suma de la media de cada dimensión (media general) convertida en porcentaje al multiplicarla por 20 o por medio de una regla de tres simples. En el caso particular de la dimensión de estrategias de afrontamiento, la calificación se realiza de manera inversa, es decir, una puntuación severa se interpreta de manera positiva, y así mismo, una leve como negativa.

La interpretación de la calificación para la determinación de los baremos indicativos se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Baremos para el Inventario SISCO SV-21 de estrés académico.*

Interpretación	Puntaje
Leve	0% a 48%
Moderado	49% a 60%
Severo	61% a 100%

Fuente: Restrepo, E; et al. (2018).

Finalmente, se presenta en la tabla 2 la operacionalización respectiva del inventario.

**Tabla 2.**

*Operacionalización para Inventario SISCO SV-21 de estrés académico.*

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Valoración
Estrés académico	Estresores	Percepción desempeño del estudiante	La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	1= poco 2= rara vez
			Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los (as) profesores (as)	3= algunas veces 4= muy seguido 5= mucho
			La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los (as) profesores (as)	
		Percepción sobre el docente	La personalidad o carácter de los (as) profesores (as) que imparten las clases	
			La forma de evaluación de mis profesores (as) (a través de ensayos, trabajos de investigación,	

		<p>búsqueda en internet, etc) durante el semestre</p> <p>El nivel de exigencia de los (as) profesores (as)</p> <p>El tipo de trabajo que me piden los (as) profesores (as) (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc)</p>
Síntomas	Síntomas corporales	<p>Fatiga crónica (cansancio permanente)</p> <p>Desgano para realizar labores académicas</p>
	Síntomas psicológicos y comportamentales	<p>Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)</p> <p>Ansiedad, angustia o desesperación</p> <p>Problemas de concentración</p> <p>Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad</p> <p>Conflictos o tendencia a polemizar o a discutir</p>
	Valoración de situación problemática	Recordar situaciones

Estrategias de afrontamiento		<p>académicas similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné</p> <p>Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas</p>
	Interpretación de la situación problemática	<p>Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa</p> <p>Concentrarse en resolver la situación académica que me preocupa</p> <p>Establecer soluciones concretas para la situación académica que me preocupa</p> <p>Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación académica que me preocupa</p> <p>Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación</p>

	académica que me preocupa
--	---------------------------

Fuente: Restrepo, E; et al. (2018).

### 3.5.1. Escala de Motivación Académica EMA

La escala fue desarrollada y validada por Vallerand, Blais, Briere y Pelletier en 1997 en Francia; para su versión original, esta contaba con siete dimensiones que medían el constructo de motivación académica. Fue validado en Lima, Perú por Mónica Eliana Cahuana Cuti en el 2020; está compuesto en esta versión por tres dimensiones (motivación extrínseca, motivación intrínseca y amotivación) y 28 ítems con opciones de respuesta en escala Likert de 1– 7, que corresponden a *totalmente en desacuerdo* y *totalmente de acuerdo* respectivamente.

Para su validación, se amplió la población de jóvenes de 14-17 años a adultos mayores de 20 años; se puede aplicar ya sea de manera individual o grupal con una duración aproximada de 15 minutos. En cuanto a su validez, posee una puntuación de .765 KMO; su confiabilidad se evaluó con alpha de Cronbach, oscilando entre .67 y .84.

Este instrumento se califica por medio de la sumatoria de los ítems de cada dimensión, así como la sumatoria total de todos los ítems, la cual corresponde al puntaje bruto; es importante aclarar que para la dimensión amotivación, la autora propone la calificación a la inversa de esta misma, es decir, posicionando el nivel alto como un indicador negativo y el bajo como uno positivo, esto debido a su definición la cual refiere a los opuestos de las otras dos dimensiones.

La interpretación de baremos para la calificación mencionada se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 3.***Baremos para Escala de Motivación Académica EMA.*

Nivel	Puntaje
Bajo	4 a 5 puntos
Medio bajo	6 a 10 puntos
Medio	11 a 18 puntos
Medio alto	19 a 23 puntos
Alto	24 a 28 puntos

*Fuente:* Cahuana, M. (2020).

Es importante aclarar que de acuerdo la autora, la dimensión amotivación posee una característica particular ya que se debe evaluar tanto la calificación como el baremo en sentido opuesto, es decir, puntajes en niveles altos poseen una etiqueta negativa, mientras que un nivel bajo de amotivación representa una calificación alta, esto debido a la particularidad conceptual de la dimensión

Finalmente, la tabla 4 muestra la operacionalización o definición operacional correspondiente a la variable.

**Tabla 4.***Operacionalización para Escala de Motivación Académica EMA.*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración
Motivación académica	Amotivación	Desmotivación a la tarea	Sinceramente no lo sé; verdaderamente tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad	1 = Totalmente en desacuerdo 2= Muy en desacuerdo 3= Algo en desacuerdo
	Motivación extrínseca	Regulación externa	En su momento tuve buenas razones para ir a la universidad; pero ahora, me pregunto si debería continuar en ella	

Regulación  
introyectada

No sé por qué voy a la universidad, y francamente, me trae sin cuidado  
No lo sé, no consigo entender qué hago en la universidad

4= Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
5= Algo de acuerdo  
6= Muy de acuerdo  
7= Totalmente de acuerdo

Porque solo con la secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado

Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso

Porque en el futuro quiero tener una "buena vida"

Para tener un sueldo mejor en el futuro

Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria

Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante

Para demostrarme que soy una persona inteligente

Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios

Regulación  
identificada

Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido

Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste

		<p>Porque me ayudará a elegir mejor mi enfoque profesional</p> <p>Porque creo que unos pocos años más de estudio van a mejorar mi competencia como profesional</p>
Motivación intrínseca	Motivación intrínseca al conocimiento	<p>Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas</p> <p>Por el placer de descubrir cosas nuevas, desconocidas para mí</p> <p>Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen</p> <p>Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo de cosas que me interesan</p>
	Motivación intrínseca al logro	<p>Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios</p> <p>Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales</p> <p>Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles</p> <p>Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios</p>
	Motivación intrínseca a experiencias estimulantes	<p>Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis ideas a los demás</p>

	Por el placer de leer autores interesantes
	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito
	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes

*Fuente:* Cahuana, M. (2020).

### 3.5. Técnica de análisis de datos

Es importante tener en cuenta que se trabajó con dos variables de tipo cualitativo ordinal, debido a su particularidad de medición en escala Likert que provee un orden exacto en las opciones de respuesta.

En primera instancia, se realizó un análisis exploratorio de datos para verificar si el estadístico de ambos instrumentos corresponde a una prueba paramétrica o no paramétrica. Posteriormente, se empleó la estadística descriptiva y correlacional para determinar el grado de asociación de las variables, para determinar esto, se utilizaron los baremos correlacionales que se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5.**

*Interpretación de baremos para correlaciones.*

Valor	Interpretación
-0,90	Correlación negativa fuerte
-0,75	Correlación negativa considerable
-0,50	Correlación negativa media
-0,25	Correlación negativa débil

-0,10	Correlación negativa muy débil
0,00	No existe correlación alguna entre las variables
0,10	Correlación positiva muy débil
0,25	Correlación positiva débil
0,50	Correlación positiva media
0,75	Correlación positiva considerable
0,90	Correlación positiva muy fuerte

*Fuente:* Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014).

### 3.7. Consideraciones éticas

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Salud y Protección Social en el artículo 11 la resolución número 8430, en la cual se establecen normas y reglamentos según la clasificación de investigaciones, se define que:

“a. Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta”. (1993, p.3)

De lo anterior, se entiende como la clasificación aplicable a la presente investigación, debido a que esta trabajó con estudiantes de nivel universitario sin intención de modificar ninguna de las variables mencionadas o que generen necesidad de conocer sobre sus antecedentes personales.

Por otro lado, en lo que se refiere al cuidado de la información, se trabajó bajo el principio de confidencialidad de la identidad de los participantes. No se solicitó datos personales adicional a edad y sexo, ya que no son necesarios para el desarrollo de la investigación.

Finalmente, se manejó un consentimiento informado para mayor de edad debido al carácter de la población, respetando los criterios y exigencias que se mencionan en el

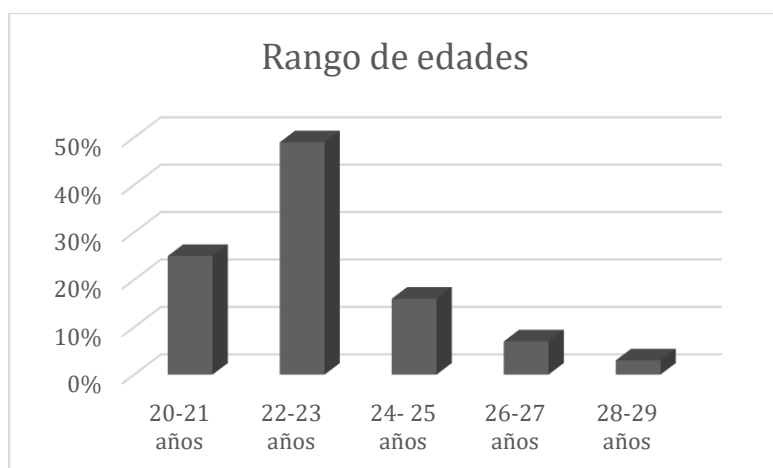
artículo 36 de la Ley 1090 “i) No practicar intervenciones sin consentimiento autorizado del usuario, o en casos de menores de edad o dependientes, del consentimiento del acudiente”. (2006, p.10)

## Capítulo IV. Resultados de la Investigación

### 4.1. Análisis de resultados

Esta sesión corresponde a los resultados obtenidos posterior a la implementación de instrumentos y recolección de información; estos se encuentran distribuidos acordes a los objetivos planteados inicialmente, de los cuales el primero corresponde a los datos sociodemográficos de la población, cuyos elementos se presentan en las siguientes gráficas correspondientes a edad, sexo y grupo.

**Gráfica 1.**  
**Rango de edades de encuestados.**

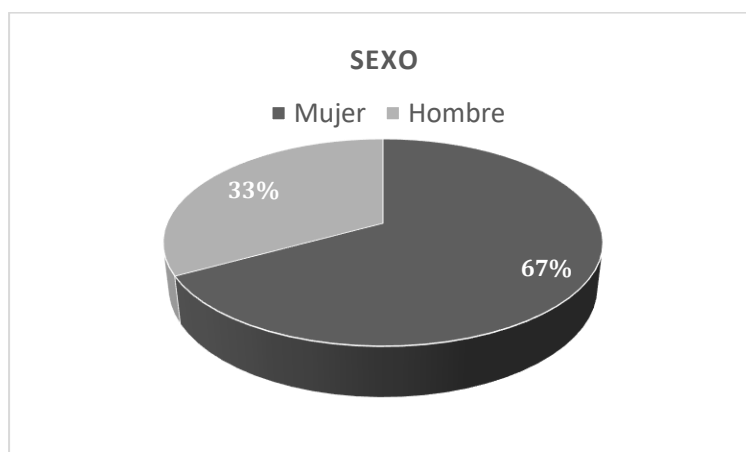


*Fuente:* Elaboración propia (2021).

En la gráfica 1 se observa la distribución en rangos de las edades de los sujetos; con base a esto se determina que la muestra en su mayoría posee edades entre los 22-23 años correspondientes a un 49% de los encuestados. Así mismo, el 25% se encuentran entre los 20-21, el 16% pertenece a edades de 24-25, para el rango de 26-27 se obtuvo un 7% y finalmente con el menor porcentaje de 3% para las edades de 28-29 años.

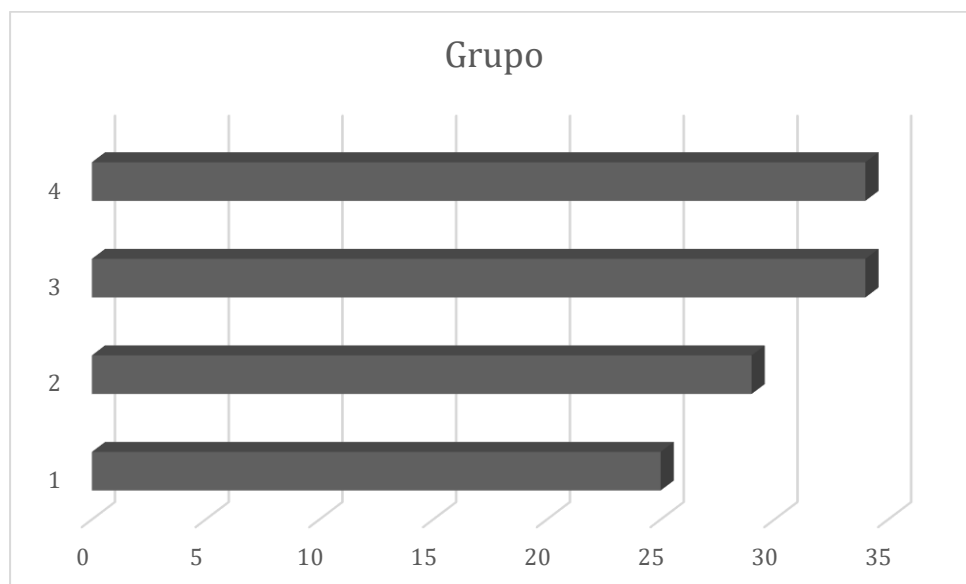
### **Gráfica 2.**

*Sexo de encuestados.*



*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Para la caracterización sociodemográfica correspondiente al sexo, se observa en la gráfica 2 la distribución de estos mismo, los cuales se asigna un 67% de la población mujeres, mostrando que es más de la mitad de la población objeto de estudio; por su parte los hombres conforman un 33% de los encuestados.

**Gráfica 3.***Grupo de encuestados.**Fuente:* Elaboración propia (2021).

Por último, la gráfica 3 corresponde a los grupos de la asignatura Practicas Investigativas II a los cuales pertenece los individuos. Se tuvo una distribución de 25 y 29 estudiantes para el grupo 1 y 2 respectivamente, por su parte, los grupos 3 y 4 representan la mayor parte de la muestra, con un total de 34 universitarios cada uno.

En cuanto al segundo objetivo que refiere a identificar los niveles de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, se recopilaron y analizaron los resultados por medio de la media de dimensión multiplicada por 20 como indica el manual del instrumento, y posteriormente, se calculó la frecuencia relativa de los mismos, los cuales se encuentran referidos en las siguientes tablas.

**Tabla 6.***Resultados de estresores.*

Clasificación	Severo	Moderado	Leve
Frecuencia relativa	95%	21%	6%

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

**Tabla 7.**

*Resultados de síntomas.*

<b>Clasificación</b>	<b>Severo</b>	<b>Moderado</b>	<b>Leve</b>
<b>Frecuencia relativa</b>	72%	43%	7%

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

**Tabla 8.**

*Resultados de estrategias de afrontamiento.*

<b>Clasificación</b>	<b>Severo</b>	<b>Moderado</b>	<b>Leve</b>
<b>Frecuencia relativa</b>	46%	62%	14%

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Se encontró que en lo que refiere a los puntajes de la población en las dimensiones anteriormente mencionadas, se encuentran principalmente el nivel más alto; para los estresores, posee puntajes de 95%, 21% y 6% para severo, moderado y leve respectivamente, indicando que la población objeto de estudio considera las situaciones académicas como una de las principales fuentes de estrés. Por su parte, los síntomas refieren un puntaje de 72% de frecuencia relativa para el nivel severo, 43% para moderado y 7% leve.

Por último, las estrategias de afrontamiento apuntan a que los estudiantes poseen si bien altos niveles de síntomas de estrés académico, también demuestran ser capaces de desarrollar de manera asertiva soluciones a sus problemáticas; el 62% mostró tener un nivel moderado de capacidad de afrontamiento, un 46% en nivel severo y un 14% para el leve.

Es importante recordar que, para esta dimensión de estrategias de afrontamiento, un nivel leve de la misma debe interpretarse como negativo o alarmante; con base a esto, se entiende que un 14% de los estudiantes no logran enfrentar las situaciones estresoras de manera adecuada.

Continuando con el análisis de resultados para el tercer objetivo en el cual se describen los niveles de amotivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca. El instrumento se calificó teniendo en cuenta la sumatoria o puntaje bruto de cada sujeto en sus dimensiones, asociando este puntaje al baremo del instrumento. Finalmente, se tomó la frecuencia relativa de cada dimensión en su clasificación. Lo anterior se presenta en las tablas a continuación.

**Tabla 9.**

*Resultados de motivación intrínseca.*

Clasificación	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
Frecuencia relativa	0%	0%	1%	2%	119%

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

**Tabla 10.**

*Resultados de motivación extrínseca.*

Clasificación	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
Frecuencia relativa	0%	0%	0%	1%	121%

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

**Tabla 11.**

*Resultados de amotivación.*

Clasificación	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto	Alto
---------------	------	------------	-------	------------	------

Frecuencia relativa	0	0	0	91%	31%
------------------------	---	---	---	-----	-----

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Para el análisis de las tablas anteriores, se observa que los puntajes en motivación intrínseca corresponden al 119% para el nivel alto, 2% para medio alto y solo un 1% para medio. Por su parte, la dimensión de motivación extrínseca obtuvo en su mayoría nivel alto con un 121%, mientras que el 1% restante se ubicó en un rango medio alto. Finalmente, la amotivación de los estudiantes puntuó 91% para nivel medio alto y 31% para nivel alto.

En cuanto al cuarto objetivo, el cual está direccionado a establecer la correlación entre la variable de estrés académico y motivación académica de los estudiantes; primeramente, se realizó un análisis exploratorio de los datos para determinar la prueba estadística a aplicar para comprobar las hipótesis por medio del programa SPSS.

Ho= La variable estrés académico en la población objeto de estudio tiene una distribución normal.

Hi= La variable estrés académico en la población objeto de estudio es distinta a una distribución normal.

Ho= La variable motivación académica en la población objeto de estudio tiene una distribución normal.

Hi= La variable motivación académica en la población objeto de estudio es distinta a una distribución normal.

Para ello se tendrá en cuenta la regla de decisión Si valor  $p$  es  $\leq 0.05$  RHo. La tabla 10 muestra los resultados en la prueba de normalidad de ambas variables.

**Tabla 12.**  
*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov*

Variable	Estadístico	gl	Sig.
----------	-------------	----	------

Estrés académico	,048	122	,200
Motivación académica	,115	122	,000

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Se evidencia que para el estrés académico se obtuvo un valor sigma de ,200 mayor a 0,05, por lo cual no hay suficientes elementos para rechazar la Ho que plantea que la variable mencionada tiene una distribución normal. Por su parte, la variable motivación, puntúa ,000, siendo menor que la regla de decisión, rechazando así la Ho donde la motivación tiene una distribución normal.

Entendiendo que las variables no cumplen ambas con la regla de normalidad, se debe aplicar una prueba no paramétrica de RHo de Serman para la asociación.

Finalmente se realizaron las correlaciones entre las dimensiones de motivación y estrés académico, comprobando las hipótesis planteadas a continuación:

Ho= las dimensiones amotivación y estresores se encuentran asociadas significativamente.

Hi= las dimensiones amotivación y estresores no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p \leq 0.05$  RHo.

**Tabla 13.**  
*Correlación de amotivación y estresores*

			Dimensión de amotivación	Dimensión de estresores
Rho Spearman	Dimensión de amotivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,040
		Sig. (bilateral)	.	,663
		N	122	122
	Dimensión de estresores	Coefficiente de correlación	-,040	1,000
		Sig. (bilateral)	,663	.



La tabla 12 muestra que se obtuvo un nivel de significancia de ,864, mostrando así que no se rechaza  $H_0$  donde ambas dimensiones están asociadas significativamente. En cuanto al coeficiente de correlación, puntuó -,016, demostrando que existe una asociación negativa muy débil, es decir, son inversamente proporcionales.

**Tabla 15.**  
*Correlación de amotivación y estrategias de afrontamiento*

			Dimensión de amotivación	Dimensión de estrategias de afrontamiento
Rho Spearman	Dimensión de amotivación	Coefficiente de correlación	1,000	-,109
		Sig. (bilateral)	.	,232
		N	122	122
	Dimensión de estrategias de afrontamiento	Coefficiente de correlación	-,109	1,000
		Sig. (bilateral)	,232	.
		N	122	122

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Se evidencia en la tabla 13 los resultados de la prueba no paramétrica para las dimensiones de amotivación y estrategias de afrontamiento, con base a las hipótesis previamente planteadas.

$H_0$ = las dimensiones amotivación y estrategias de afrontamiento se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones amotivación y estrategias de afrontamiento no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p \leq 0.05$  RHo.

Para el coeficiente de correlación mostró un resultado de  $-.109$ , lo cual significa una asociación negativa muy débil, siendo así, al aumentar una, la otra disminuye; para el nivel de significancia se tuvo un valor de  $.232$ , siendo mayor a la regla de decisión y por tanto no se puede rechazar  $H_0$ , donde la amotivación y estrategias de afrontamiento están asociadas significativamente.

Por su parte, la correlación entre motivación extrínseca y estresores se realiza bajo estas hipótesis:

$H_0$ = las dimensiones motivación extrínseca y estresores se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación extrínseca y estresores no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p \leq 0.05$  RHo.

**Tabla 16.**  
*Correlación de motivación extrínseca y estresores*

Variable			Dimensión de motivación extrínseca	Dimensión de estresores
Rho Spearman	Dimensión de motivación extrínseca	Coefficiente de correlación	1,000	,124
		Sig. (bilateral)	.	,173
		N	122	122
	Dimensión de estresores	Coefficiente de correlación	,124	1,000
		Sig. (bilateral)	,173	.
		N	122	122

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Se muestra en la tabla 14 que la motivación extrínseca y los estresores tienen un nivel de significancia de ,173 mayor a la regla de decisión, por lo que no se puede rechazar  $H_0$  que plantea que dichas dimensiones están asociadas significativamente. Finalmente, el coeficiente de correlación se obtuvo un ,124, mostrando una asociación positiva muy débil; siendo así, al aumentar la motivación extrínseca, aumentan los estresores y viceversa.

En cuanto al nivel de significancia de las dimensiones correlacionadas, puntuó en ,173, por lo cual, al ser mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula que plantea la asociación significativa entre ambas dimensiones.

La tabla 15 muestra los resultados obtenidos para motivación extrínseca y síntomas, donde:

$H_0$ = las dimensiones motivación extrínseca y síntomas se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación extrínseca y síntomas no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p$  es  $\leq 0.05$   $RH_0$ .

**Tabla 17.**  
*Correlación de motivación extrínseca y síntomas*

Variable			Dimensión de motivación extrínseca	Dimensión de síntomas
Rho Spearman	Dimensión de motivación extrínseca	Coefficiente de correlación	1,000	,064
		Sig. (bilateral)	.	,486
		N	122	122
	Dimensión de síntomas	Coefficiente de correlación	,064	1,000

Sig. (bilateral)	,486	.
N	122	122

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

Se puede observar que el nivel de significancia se encuentra en ,486, siendo así, no se rechaza  $H_0$  que propone que la motivación extrínseca y los síntomas están asociados significativamente. Finalmente, el coeficiente de correlación tuvo un resultado de ,064, siendo una asociación positiva muy débil, por lo cual, al aumentar una dimensión la otra también.

Para la motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento, se tuvieron las siguientes hipótesis:

$H_0$ = las dimensiones motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p$  es  $\leq 0.05$   $R_{H_0}$ .

### **Tabla 18.**

*Correlación de motivación extrínseca y estrategias de afrontamiento.*

Variable		Dimensión de motivación extrínseca	Dimensión de estrategias de afrontamiento
Rho Spearman	Dimensión de motivación extrínseca	1,000	,083
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,365
	N	122	122

Dimensión de estrategias de afrontamiento	Coefficiente de correlación	,083	1,000
	Sig. (bilateral)	,365	.
	N	122	122

Fuente: Elaboración propia (2021).

La tabla 16 evidencia que el nivel de significancia se marcó en un ,365 mayor a 0,05, por lo que no hay elementos para rechazar  $H_0$  que plantea una asociación entre ambas dimensiones. Para el coeficiente de correlación se tuvo como resultado un puntaje de ,083, siendo una asociación positiva muy débil, y mostrando que, al aumentar las estrategias de afrontamiento, aumenta la motivación extrínseca y viceversa.

Así mismo, se muestra a continuación los puntajes obtenidos para motivación intrínseca y estresores (ver tabla 17), con base a las hipótesis siguientes:

$H_0$ = las dimensiones motivación intrínseca y estresores se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación intrínseca y estresores no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p$  es  $\leq 0.05$   $RH_0$ .

### Tabla 19.

Correlación de motivación intrínseca y estresores.

Variable			Dimensión de motivación intrínseca	Dimensión de estresores
Rho Spearman	Dimensión de motivación intrínseca	Coefficiente de correlación	1,000	,102
		Sig. (bilateral)	.	,263
		N	122	122
	Dimensión de estresores	Coefficiente de correlación	,102	1,000

Sig. (bilateral)	,263	.
N	122	122

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los resultados muestran que el nivel de significancia es de ,263, y al ser mayor que 0,05, no hay elementos para rechazar  $H_0$  que plantea la asociación significativa entre estas dos dimensiones. De igual manera, se obtuvo un ,102 de coeficiente de correlación, siendo una asociación positiva muy débil, en este orden, si aumenta los estresores, también la motivación intrínseca y viceversa.

Seguidamente, las hipótesis planteadas a continuación corresponden a la correlación entre motivación intrínseca y síntomas:

$H_0$ = las dimensiones motivación intrínseca y síntomas se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación intrínseca y síntomas no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p$  es  $\leq 0.05$   $R_{H_0}$ .

**Tabla 20.**  
*Correlación de motivación intrínseca y síntomas.*

Variable			Dimensión de motivación intrínseca	Dimensión de síntomas
Rho Spearman	Dimensión de motivación intrínseca	Coeficiente de correlación	1,000	,048
		Sig. (bilateral)	.	,602
		N	122	122
	Dimensión de síntomas	Coeficiente de correlación	,048	1,000

Sig. (bilateral)	,602	.
N	122	122

Fuente: Elaboración propia (2021).

Se obtuvo un coeficiente de correlación de ,048 (ver tabla 18), mostrando así una asociación positiva muy débil, por lo cual, si una dimensión aumenta, la otra también; así mismo, el nivel de significancia fue de ,602, siendo así, no existen elementos para rechazar  $H_0$ , la cual plantea una correlación significativa entre la motivación intrínseca y los síntomas.

Finalmente, se muestra los resultados para motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento (ver tabla 19), de acuerdo con las siguientes hipótesis:

$H_0$ = las dimensiones motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento se encuentran asociadas significativamente.

$H_1$ = las dimensiones motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento no se encuentran asociadas significativamente.

Regla de decisión  $p$  es  $\leq 0.05$   $R_{H_0}$ .

**Tabla 21.**

*Correlación de motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento.*

Variable		Dimensión de motivación intrínseca	Dimensión de estrategias de afrontamiento
Rho Spearman	Dimensión de motivación intrínseca	1,000	,106
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,245
	N	122	122

Dimensión de estrategias de afrontamiento	Coefficiente de correlación	,106	1,000
	Sig. (bilateral)	,245	.
	N	122	122

*Fuente:* Elaboración propia (2021).

El coeficiente de correlación tuvo un puntaje de ,106, siendo una asociación positiva muy débil, en este orden de ideas, si aumenta una dimensión, la otra también y viceversa. Para el nivel de significancia, se mostró en ,245, siendo mayor a 0,05, por lo cual no se rechaza  $H_0$  que plantea una asociación significativa entre las variables.

## 4.2. Discusiones

Para esta sección de la investigación se pretende establecer relaciones de tipo comparativas o diferenciadoras entre los resultados obtenidos en la población de estudiantes de décimo semestre de psicología, matriculados en la asignatura Practicas Investigativas II, y antecedentes y teóricos encontrados que indaguen a cerca de las variables objeto de estudio.

Si bien, existen muchos teóricos y autores que trabajan las variables de manera individual, son escasos o nulos, aquellos que evalúen la correlación entre ambas; con base a esto, se establecieron relaciones con otras investigaciones y las dimensiones de estrés y motivación académica desde lentes separados.

Primeramente, uno de los principales resultados evidenciados está relacionado con la dimensión de estrategias de afrontamiento, en la cual la población de estudiantes de psicología mostró tener dificultades en los indicadores de análisis de la situación problemática, específicamente para el manejo de las emociones en momentos de estrés; esto

difiere con lo propuesto por Piergiovanni & Domingo (2018), quienes, si bien, poseían una muestra con edades similares (18-25 años), sus individuos mostraron que ante factores de alteración ejecutaban acciones protectoras relacionadas con la expresión y comunicación emocional abierta ante su círculo cercano, así como ejercicios de manejo de emociones.

Esta diferencia puede radicar en el hecho de que la población del presente estudio se encontraba en un proceso de educación virtual, siendo esto un factor para la dificultad de su manejo de inteligencia emocional y comunicación con sus redes interpersonales.

En cuanto a la dimensión de estresores, los resultados en la población de estudiantes de Practicas Investigativas II apuntan a niveles severos en su mayoría, siendo los principales factores estresantes los relacionados con indicadores de la percepción del docente o del desempeño del estudiante, puntualmente, la sobrecarga de trabajos y deberes, así como la forma de evaluación de los profesores; lo anterior muestra que existe un interés por parte de los futuros psicólogos a sus calificaciones académicas. Concordando con estos resultados, Silva, López & Meza (2020), demostraron la existencia de niveles de estresores similares, siendo estos mayormente enfocados a el miedo al fracaso académico o bajos puntajes en sus deberes universitarios.

Para la dimensión de síntomas, los autores Restrepo & colaboradores (2018), mostraron en su investigación una correlación positiva entre altos síntomas y signos de ansiedad y estrés y las ideaciones suicidas. Si bien, este estudio no evalúa la segunda variable, resulta interesante resaltar que entre los resultados obtenidos, los estudiantes del programa de psicología mostraron rangos graves en síntomas psicológicos y comportamentales relacionados con sentimientos de angustia, ansiedad y desesperación durante su formación académica; esta similitud puede ser un llamado a la acción a conocer los síntomas presentes en otros semestres de la carrera, buscando determinar si es o no un factor prevalente en la universidad.

Por su parte, a manera general respecto al estrés académico, Caraballo (2019), plantea en su teoría que aproximadamente el 69% de los estudiantes de educación superior son vulnerables al estrés; sin embargo, los resultados de este estudio apuntan a que más de un 90% de los sujetos poseían niveles entre graves y moderados, difiriendo así de lo establecido por el autor. Es importante tener en cuenta que Caraballo llevó a cabo su teoría bajo el lente de toda Latinoamérica de diversos semestres y profesiones, mientras que este estudio estuvo limitado a una muestra de psicología; resulta necesario ampliar la población para futuras investigaciones al respecto.

Finalmente, a pesar de ser una investigación a nivel Colombia, Castillo y colaboradores (2018), mostró niveles de estrés mayormente moderados en su población de estudiantes de Cartagena, difiriendo así de los niveles severos obtenidos en este estudio; el contraste entre los resultados puede radicar en la diferencia de tres años entre las investigaciones, teniendo en cuenta que la población de la Universidad Popular del Cesar fue evaluada durante un semestre de educación virtual por confinamiento, lo cual puede influir en los niveles altos de estrés. Sin embargo, se mostró una relación en la sobre carga de trabajos académicos como factor estresante, al igual que Silva y compañeros (2020).

Así mismo, un teórico a resaltar que soporta los resultados graves a nivel de estrés en esta investigación es Sánchez (2018), quien establece la tendencia a la existencia de mayor estrés académico en poblaciones de pregrado matriculados entre la mitad de la carrera y los últimos semestres; esto concuerda con la característica sociodemográfica de los sujetos pertenecientes al décimo semestre de psicología.

En cuanto se refiere a la motivación académica, para la dimensión de amotivación, se encontraron resultados de niveles medio altos, lo cual, con base a la baremación, indica un aspecto positivo ya que esta dimensión se evalúa de manera opuesta a las demás. Esto difiere de lo obtenido por Cahuana (2020), quien, si bien obtuvo puntajes altos en las otras

categorías de la variable, en cuanto se refiere a la amotivación tuvo una diferencia considerable a este estudio, con un puntaje de 21,3% en un rango medio bajo. Como aspecto a resaltar, la población de Cahuana está compuesta por estudiantes de primeros semestres de diversas carreras, siendo esto un factor diferenciador que pudo haber influido en los porcentajes de amotivación.

Continuando con la dimensión de motivación extrínseca, Mora (2018), puntuó resultados casi inexistentes de motivación intrínseca, pero, en cuanto a la extrínseca, se tuvieron niveles muy altos de la misma, estando principalmente enfocados en el miedo al fracaso como un aspecto externo de la motivación. Lo anterior difiere con los resultados de esta investigación en cuanto a la clasificación intrínseca, ya que los estudiantes mostraron rangos altos en este campo, pero, en cuanto a los puntajes en la categoría extrínseca, concuerda en niveles altos de regulación introyectada. Dichas diferencias pueden radicar en la particularidad de los semestres de la población, ya que en la investigación de Mora se trabajó con primeros semestres universitarios.

En referencia a la motivación intrínseca, se demostró que los estudiantes de psicología tienen puntajes altos de la misma, especialmente que lo que se refiere a su interés hacia el conocimiento; dicho resultado es similar a los obtenidos por Guzmán & Gutiérrez (2020), quienes obtuvieron un 74,7% de su población con una motivación con interés hacia el aprendizaje.

Como un aspecto que relaciona las variables de motivación y estrés, Caraballo (2019), plantea que el principal factor de estresores en estudiantes es aquellos relacionados con el incumplimiento de metas académicas y cómo esto influye en su miedo al fracaso; dicha teoría conecta con el concepto de subclasificación de motivación extrínseca planteado por Nuñez (Cahuana, 2020), a la cual se le denomina regulación introyectada, o acciones para evitar un castigo.

Con base a esto, es importante recalcar que la población de este estudio puntuó niveles altos en aspectos relacionados con el éxito académico o financiero de su carrera; teniendo en cuenta lo planteado por Caraballo (2019), este factor de alta regulación introyectada debería estar relacionado positivamente con un alto nivel de estrés, siendo esto una concordancia con los resultados obtenidos en esta investigación.

A pesar de esta relación, las correlaciones encontradas entre las dimensiones de motivación y estrés académico fueron en su totalidad, si bien significativas, pero muy débiles; esto representa un aspecto no resuelto de la investigación, ya que entre los autores que obtuvieron resultados diferentes a cerca de la motivación, presentan la particularidad de trabajar con semestres inferiores, por lo cual, se muestra un aspecto importante a tener en cuenta para correlacionar las variables en poblaciones y contextos diferentes, así como el aumento de sujetos que participaron en el proceso.

Lo anterior, representa un punto académico importante para la línea investigativa de este estudio, la cual es psicología educativa, ya que brinda la oportunidad de generar hipótesis nuevas respecto a ambas variables en contextos de diferentes semestres y carreras, para así tener un conocimiento más amplio que ayude al proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Popular del Cesar.

Finalmente, entre las dificultades del proceso de investigación, la modalidad de educación virtual que estaba atravesando la universidad se mostró como un factor que impidió la cercanía con la población, así como la posibilidad de tener acceso a un mayor número de estudiantes de ya sea otras carreras o semestres, generando así una limitación en cuanto a la variedad de los sujetos de estudio.

### 4.3. Conclusiones

Partiendo de los objetivos planeados inicialmente y los resultados obtenidos en el presente estudio se pueden generar las siguientes conclusiones:

En cuanto a la caracterización sociodemográfica de la población objeto de estudio se demostró que en su mayoría está compuesta por mujeres, con un rango de edad entre los 22-23 años, las cuales se encuentran matriculadas principalmente en los grupos de 3 y 4 de la asignatura Prácticas Investigativas II.

Así mismo, para la identificación de los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, se demostró que, para las dos primeras dimensiones, la población muestra mayoritariamente un nivel severo de estresores y síntomas con respecto a los aspectos académicos; así mismo, para las estrategias de afrontamiento se concluyó que muestran un nivel moderado de las mismas.

Para la descripción de la motivación intrínseca, extrínseca y amotivación se concluyó que los estudiantes de Practicas Investigativas II se encuentran en un nivel alto de motivación extrínseca e intrínseca; en cuanto a la amotivación, mostraron puntuar en un rango medio alto en su mayoría.

Finalmente, en lo que se refiere a la asociación de las variables objeto de estudio, se puede interpretar que todas las correlaciones con la dimensión de amotivación mostraban un resultado negativo muy débil hacia las dimensiones de estrés académico; sin embargo, para la motivación intrínseca y extrínseca, se generaron niveles de correlación positivos muy débiles en relación a los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Todos los resultados fueron asociaciones significativas.

#### 4.4. Recomendaciones

Con base a la investigación realizada desde aspectos teóricos y metodológicos de los resultados, se busca dar un aporte práctico a la comunidad gracias a los resultados obtenidos, por ello, se estructuraron recomendaciones a los principales grupos beneficiarios de este estudio.

- Primeramente, al programa de Psicología, se sugiere la iniciar la creación de foros de psicoeducación a cerca de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta que el manejo emocional se mostró como la principal dificultad de los estudiantes al momento de afrontar una situación estresora, así como abordar la temática de estrés académico, enfocándose principalmente en la identificación de los síntomas como estrategia de promoción y prevención.
- A las directivas del programa de Psicología, se le sugiere la creación de capacitación al cuerpo docente a cerca de la implementación de metodologías de enseñanza enfocadas a la motivación del estudiante, específicamente la regulación introyectada y motivación al conocimiento, las cuales fueron las dimensiones puntuadas más altas.
- A los docentes del programa de Psicología, se brinda la recomendación de continuar potenciando el espíritu investigador y la curiosidad de los estudiantes, ya que estos demostraron altos niveles de motivación al conocimiento; este debe continuar siendo el enfoque educativo, por lo cual se sugiere visibilizar más desde primeros semestres la posibilidad de participación en semilleros de investigación.
- A la Universidad Popular del Cesar, particularmente al área de Bienestar Institucional, se recomienda la implementación de talleres colectivos a cerca

del manejo del estrés académico y técnicas de afrontamiento, accesibles a todos los estudiantes. Seguidamente, enfocado al programa Permanencia y Bienestar Institucional PEBI, se sugiere incentivar la investigación de la motivación académica en los demás programas de pregrado ofrecidos por la universidad.

- A futuros investigadores de ambas variables en el campo de la psicología, se recomienda enfocar los estudios a conocer los resultados de la motivación académica en estudiantes de primeros semestres del programa, para así poder brindar información más acertada y amplia del tema en jóvenes que están iniciando su carrera profesional.

## Referencias

- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia ¿problema de compromiso colectivo? *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 44-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386243>
- Bonilla, M; Delgado, E; León, C. (2015). *Nivel de estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad de la provincia de Chiclayo, 2014*. [tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio] Repositorio DSPACE.  
<http://tesis.usat.edu.pe/xmlui/handle/20.500.12423/309>
- Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora un proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Pearson.  
[https://www.academia.edu/35200583/2000\\_Como\\_se\\_Elabora\\_un\\_Proyecto\\_de\\_Investigacion\\_MIRIAN\\_BALESTRINI\\_pdf](https://www.academia.edu/35200583/2000_Como_se_Elabora_un_Proyecto_de_Investigacion_MIRIAN_BALESTRINI_pdf)
- Caballero; C; Suarez; Y. (2019). Tipologías distintivas de respuestas ante el estrés académico en universitarios: un análisis de clasificación. *Duazary*,16(2), 245-257.  
<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2748/2256>
- Cahuana, M. (2020). *Motivación académica y autoconcepto académico en universitarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo - Beca 18 de la Universidad Peruana Unión, Juliaca* [tesis de posgrado, Universidad Peruana Unión] Repositorio de tesis UPEU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/3123>
- Caraballo, C. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en alumnos que transitan la educación secundaria* [tesis de pregrado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio UAI.  
<http://repositorio.uai.edu.ar:8080/bitstream/123456789/983/1/00480227%20-%20%20Caraballo%2c%20Camila%20Rocio>

- Carcelén, R. (2019). Metodologías de aprendizaje activo en proyectos arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 29(19), 95-108. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/5918>
- Chaparro, R; Barbosa, J. (2018). Incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, implementado con Tecnologías de Información y Comunicación, en la motivación académica de estudiantes de secundaria. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(3), 167-180. [https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Chaparro-Aranguren/publication/327405946\\_Incidencia\\_del\\_Aprendizaje\\_Basado\\_en\\_Proyectos\\_implementado\\_con\\_Tecnologias\\_de\\_Informacion\\_y\\_Comunicacion\\_en\\_la\\_motivacion\\_academica\\_de\\_estudiantes\\_de\\_secundaria/links/5b8da8fe92851c6b7eba7d2a/Incidencia-del-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-implementado-con-Tecnologias-de-Informacion-y-Comunicacion-en-la-motivacion-academica-de-estudiantes-de-secundaria.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Chaparro-Aranguren/publication/327405946_Incidencia_del_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos_implementado_con_Tecnologias_de_Informacion_y_Comunicacion_en_la_motivacion_academica_de_estudiantes_de_secundaria/links/5b8da8fe92851c6b7eba7d2a/Incidencia-del-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-implementado-con-Tecnologias-de-Informacion-y-Comunicacion-en-la-motivacion-academica-de-estudiantes-de-secundaria.pdf)
- Castillo, I; Barrios, A; Alvis, L. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación En Enfermería: Imagen Y Desarrollo*, 20(2), 1-11. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/16457/>
- Congreso de la República. (2006, 6 de septiembre). *Ley 1090 de 2006. Código Deontológico*. Diario Oficial. No. 46383. <http://www.psicologiapropectiva.com/introley1090.html>
- Guerrero, H; Borrero, T; Paniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación. *Serbiluz*, 84(1), 218-266. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991009.pdf>
- Guzmán, N; Gutiérrez, R. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media.

*Archivos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 290-295.

<https://search.proquest.com/openview/a837e7374999fa286f47be9ad71eb5bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1216408>

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGrawHill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Jaquinet, M. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista de Medicina Electrón*, 38(6), 910- 915.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v38n6/rme130616.pdf>

Jiménez, A; Molina, E; Lara. M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62.  
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/171.pdf>

Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, 14(5), 15-20.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>

López, J. (2020). *Salud, adaptación y estrés académico en estudiantes universitarios* [tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC.  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20635/1/2020\\_salud\\_adaptacion\\_estres.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/20635/1/2020_salud_adaptacion_estres.pdf)

Mercado, A; Sánchez, E; Rodríguez, A. (2019). Estrategias de motivación en ambientes virtuales para el autoaprendizaje en matemáticas. *Revista Espacios*, 40(12), 14-20.  
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n12/19401214.html>

- Ministerio de Educación. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario oficial. No. 41214.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013, 21 de enero). *Ley 1616. Ley de Salud Mental*. Diario oficial. No. 48680.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430. Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Montoya, N; Castañeda, J. (2019). *Identificación de posibles causas de deserción escolar en jóvenes y niños del Colegio Departamental General Santander sede San Benito de Sibaté* [tesis de posgrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC.  
[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14995/1/2019\\_identificacion\\_posibles\\_causas.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14995/1/2019_identificacion_posibles_causas.pdf)
- Mora, L. (2018). *Motivación académica y estilos atribucionales de los discentes del 1er. año de bachillerato de la Unidad Educativa Municipal “Eugenio Espejo”, ubicada en la provincia de Pichincha en el cantón Quito, en la parroquia de Pusuquí, en el año lectivo 2017-2018* [tesis de pregrado, Universidad Central De Ecuador]. Repositorio UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/17249/1/T-UCE-0010-FIL-207.pdf>

Palacio, O; Palacio, A; Ortega, Y; Maceo, M; Peralta, Y. (2013). Estrés académico: causas y consecuencias. *Multimed*, 17(2), 185-196.

<http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/302/410>

Piergiovanni, Lucía Florencia, & Depaula, Pablo Domingo. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 413-432. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200413&lng=es&tlng=es).

Restrepo, E; Sánchez, O; Calderón, G; Castañeda, T; Osorio, Yeny; Diez, P. (2018).

Depresión y su relación con el consume de sustancias psicoativas, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes universitarios colombianos. *Health and Addictions, Salud y Drogas*, 18(2), 227-239.

[https://www.researchgate.net/publication/326736876\\_Depresion\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_el\\_consumo\\_de\\_sustancias psicoactivas\\_el\\_estres\\_academico\\_y\\_la\\_ideacion\\_suicida\\_en\\_estudiantes\\_universitarios\\_colombianos/link/5b6218af458515c4b2592008/download](https://www.researchgate.net/publication/326736876_Depresion_y_su_relacion_con_el_consumo_de_sustancias psicoactivas_el_estres_academico_y_la_ideacion_suicida_en_estudiantes_universitarios_colombianos/link/5b6218af458515c4b2592008/download)

Sánchez, A. (2018). Relación entre estrés académico e ideación suicida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 15(1), 27-38.

<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/885114/eureka-15-1-9.pdf>

Silva, M; López, J; Meza, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios.

*Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689029>

Suarez, O; Hurtado, A; Pulido, O. (2019). Estrés académico en estudiantes de ingeniería que cursan física: análisis exploratorio. *Revista Científica CIDC*, 12(4), 71-80.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/14478/14592>

- Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. Ciudad de México, México: Limusa. <https://es.scribd.com/doc/12235974/Tamayo-y-Tamayo-Mario-El-Proceso-de-la-Investigacion-Cientifica>
- Vergara, M; Sierra, J; Guzmán, J; Andraus, J. (2018). *Prevalencia del estrés académico en estudiantes de Medicina de primero a quinto semestre de la Universidad del Norte a lo largo del 2018*. [tesis de pregrado, Universidad del Norte]. Repositorio UN. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9098#page=1>
- Zuñiga, M; Ferri, G; Baltera, C. (2018). Evaluación de la motivación académica tras implementar simulación háptica en estudiantes de primer año de la Universidad San Sebastián, en Santiago de Chile. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 98-115. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2014-98322018000300005](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322018000300005)

## Apéndice

### Apéndice A. Inventario SISCO SV-21 de estrés académico

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

\_\_\_\_\_  
Sí

\_\_\_\_\_  
No

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

1	2	3	4	5
Poco	Rara vez	Algunas veces	Muy seguido	Mucho

3. 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?

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

7. La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los (as) profesores (as)	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. A continuación, se presentan una serie de reacciones que, en mayor o menor medida, suelen presentarse en algunos alumnos cuando están estresados.

Responde, señalando con una X, ¿con que frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado? tomando en consideración la misma escala de valores del apartado anterior.

Enunciados	Opciones				
8. Fatiga crónica (cansancio permanente)	1	2	3	4	5
9. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1	2	3	4	5
10. Ansiedad, angustia o desesperación	1	2	3	4	5
11. Problemas de concentración	1	2	3	4	5
12. Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	1	2	3	4	5
13. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	1	2	3	4	5
14. Desgano para realizar las labores escolares	1	2	3	4	5

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

Enunciados	Opciones				
15. Concentrarse en resolver la situación académica que me preocupa	1	2	3	4	5
16. Establecer soluciones concretas para resolver la situación académica que me preocupa	1	2	3	4	5
17. Analizar lo positivo y negativo de las soluciones académicas pensadas para solucionar la situación que me preocupa	1	2	3	4	5
18. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	1	2	3	4	5
19. Recordar situaciones académicas similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	1	2	3	4	5
20. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	1	2	3	4	5
21. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación académica que preocupa	1	2	3	4	5

## Apéndice B. Escala de Motivación Académica EMA

Indique en qué medida cada uno de los siguientes ítems corresponde con alguna de las razones por las que usted se encuentra estudiando en la universidad. Encierre la respuesta que mejor exprese su situación.

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

¿Por qué asiste usted a la universidad?	Puntaje						
1. Porque solo con la secundaria no podría encontrar un empleo bien pagado	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido	1	2	3	4	5	6	7
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis ideas a los demás	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria	1	2	3	4	5	6	7
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas, desconocidas para mí	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste	1	2	3	4	5	6	7
11. Por el placer de leer autores interesantes	1	2	3	4	5	6	7
12. En su momento tuve buenas razones para ir a la universidad; pero ahora, me pregunto si debería continuar en ella	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen	1	2	3	4	5	6	7

17. Porque me ayudará a elegir mejor mi enfoque profesional	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué voy a la universidad, y francamente, me trae sin cuidado	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que unos pocos años más de estudio van a mejorar mi competencia como profesional	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé, no consigo entender qué hago en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7

### Apéndice C. Consentimiento informado

#### UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR – PROGRAMA DE PSICOLOGIA

Antes de continuar es nuestro deber informarte que el presente formulario se está realizando meramente con fines académicos para el proceso de realización del proyecto de investigación como opción de grado para la titulación de psicólogas, bajo la cual no se divulgará ningún tipo de información privada bajo el marco del código Ético del Psicólogo, Capítulo 4, inciso 4.4: “El psicólogo tiene la obligación de informar a los usuarios de sus servicios acerca del tipo de contribución que va a prestar, las expectativas, los costos, los alcances y limitaciones del trabajo, lo mismo que la utilización que se dará a los resultados del mismo.” Así mismo autorizo el uso de la información presente en este formulario a

cerca de mi persona, para que se pueda utilizar como evidencia. Por lo anterior confirmo que he leído el presente consentimiento informado, he comprendido el contenido de la información y el objetivo de la actividad, así mismo las investigadoras me ha ayudado a resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También tengo claro que, en cualquier momento puedo revocar el consentimiento que ahora firmo.

Investigadora 1: María Fernanda Olano Badillo CC. 1065852147

Investigadora 2: Danna Marcela Jaraba Pérez CC. 1065850529

Firma

---

---

