

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución
educativa de Tumbes – 2024

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciada en Psicología

Autor

Bach. Leslie Gabriela López Romero

Tumbes, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución
educativa de Tumbes – 2024

Tesis aprobada en forma y estilo por:

Dr. Abraham Eudes Pérez Urruchi (presidente) _____ *Al'ez*

Mg. Elizabeth Edelmira Bravo Barreto (secretaria) _____ *Cedra*

Dra. Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara (vocal) _____ *Kateriny*

Tumbes, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución
educativa de Tumbes – 2024

Los suscritos declaramos que el proyecto de tesis es original en su
contenido y forma,

Bach. Leslie Gabriela López Romero (Autora)

Dra. Wendy Jesús Catherin Cedillo Lozada (Asesora)

Tumbes, 2025



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

En Tumbes, a los cuatro días del mes de julio del dos mil veinticinco, siendo las ocho horas, en la Sala de Usos Múltiples del Centro Académico de Investigación Psicológica de la Universidad Nacional de Tumbes – Ciudad Universitaria, se reunieron el Jurado Calificador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, designado por Resolución N°097-2022/UNTUMBES-FACSO-D, Dr. Abraham Eudes Perez Urruchi (Presidente), Mg. Elizabeth Edelmira Bravo Barreto, (Secretaria) Dra. Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara (Vocal)), reconociendo en la misma resolución, además, a la Dra. Wendy Jesús Catherin Cedillo Lozada como asesora, se procedió a evaluar, calificar y deliberar la sustentación de la tesis, titulada: "Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes - 2024", para optar el Título Profesional de LICENCIADA EN PSICOLOGÍA, presentado por la:

Br. Leslie Gabriela López Romero

Concluida la sustentación y absueltas las preguntas, por parte de la sustentante y después de la deliberación, el jurado según el artículo 75. del Reglamento de Tesis para Pregrado y Posgrado de la Universidad Nacional de Tumbes, declara a la Br. Leslie Gabriela López Romero, aprobada por unanimidad, con calificativo de BUENO. Se hace conocer a la sustentante, que deberá levantar las observaciones finales hechas al informe final de tesis, que el Jurado le indica.

En consecuencia, queda expedita para continuar con los trámites correspondientes a la obtención del título profesional de Licenciada en Psicología, de conformidad con lo estipulado en la Ley Universitaria N°30220, el Estatuto, Reglamento General, Reglamento General de Grados y Títulos y Reglamento de Tesis de la Universidad Nacional de Tumbes.

Siendo las once horas del mismo día, se dio por concluida la ceremonia académica, procediendo a firmar el acta en presencia del público asistente.

Tumbes, 04 de julio del 2025.


DR. ABRAHAM EUDES PÉREZ URRUCHI
DNI N° 00252181
ORCID 0000-0003-2037-8951
PRESIDENTE


MG. ELIZABETH EDELMIRA BRAVO BARRETO
DNI N° 06231790
ORCID 0000 0004 2466 6867
SECRETARIA


DRA. KATERINY BARRIENTOS PACHERRES DE GUEVARA
DNI N° 00248073
ORCID 0000 0002 0920 8938
VOCAL

C.c.

- Jurados (03)

- Asesor

- Interesado

- Coasesor (es)

- Archivo (Decanato)

Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes – 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	15%	7%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	1library.co Fuente de Internet	2%
3	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	doi.org Fuente de Internet	1%
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
6	Submitted to Universidad Miguel Hernandez Servicios Informaticos Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	1%
8	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%



Dra. Wendy Jesus C. Cedillo Lozada
ORCID 0000-0001-5676-936X
ASESORA

12	Submitted to Universidad de Guayaquil Trabajo del estudiante	<1 %
13	repositorio.utn.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.utelesup.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repository.usta.edu.co Fuente de Internet	<1 %
17	archive.org Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Universidad Nacional de Tumbes Trabajo del estudiante	<1 %
19	digibug.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
20	vriunap.pe Fuente de Internet	<1 %
21	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
23	Submitted to Universidad Catolica San Antonio de Murcia Trabajo del estudiante	<1 %
24	repositorio.continental.edu.pe	<1 %

Dra. Wendy Jesus C. Cedillo Lozada
ORCID 0000-0001-5676-936X
ASESORA

Puno, 2023", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

Publicación

-
- | | | |
|------------------------|---|------|
| 33 | Submitted to Universidad del Desarrollo | <1 % |
| Trabajo del estudiante | | |
-
- | | | |
|--------------------|------------------------------|------|
| 34 | repositorio.usanpedro.edu.pe | <1 % |
| Fuente de Internet | | |
-
- | | | |
|----|--|------|
| 35 | Elena Escolano-Pérez. "Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area / Variables cognitivo- | <1 % |
|----|--|------|

motivacionales del alumnado de nuevo ingreso en el primer año de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior", Cultura y Educación, 2014

Publicación

-
- | | | |
|--------------------|--------------|------|
| 36 | docplayer.es | <1 % |
| Fuente de Internet | | |
-
- | | | |
|--------------------|-----------|------|
| 37 | prezi.com | <1 % |
| Fuente de Internet | | |
-

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo


Dra. Wendy Jesus C. Cedillo Lozada
ORCID 0000-0001-5676-936X
ASESORA

DEDICATORIA

Dedico esta investigación, a mis padres por ser el mayor pilar en mi vida, ya que con su amor infinito y apoyo constante he aprendido a ser persistente en cada objetivo que me trazo.

A Mike, mi mascota, por su compañía y amor en mis noches de desvelo, ya que con solo verlo acurrucándose me llenaba de alegría, y a pesar de ser un ser irracional desde que llegó a mi vida me enseñó lo que es amar incondicionalmente.

Finalmente, a mí misma, ya que con esfuerzo y a pesar del cansancio he continuado firme confiando en mi proceso, sin rendirme hasta lograr mis objetivos

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme acompañado y dado la fortaleza necesaria para alcanzar este logro, fruto de constancia y dedicación.

A mis padres, quienes con su amor y apoyo incondicional han sido mi mayor inspiración. Gracias por estar siempre presentes, brindándome las herramientas necesarias para crecer y perseverar en este camino.

A mi casa de estudios, y de manera especial a la Dra. Wendy Jesús Catherin Cedillo Lozada, mi asesora, así como a mis docentes, quienes han sido parte esencial de mi formación. Gracias por compartir sus conocimientos y enseñanzas, los cuales han sido fundamentales para llegar hasta aquí.

ÍNDICE

Dedicatoria	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos.....	9
Índice de tablas	11
Índice de figuras	12
Índice de anexos	13
Resumen.....	¡Error! Marcador no definido.
Abstract.....	15
I. Introducción.....	16
II. Revisión de la literatura.....	22
III. Materiales y métodos	39
3.1. Tipo y diseño de investigación	39
3.2. Formulación de hipótesis y definición de las variables.....	39
3.3. Población, muestra y muestreo.....	41
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	42
3.5. Recolección de información	43
3.6. Procesamiento y análisis de datos estadísticos.....	44
3.7. Aspectos éticos.....	¡Error! Marcador no definido.
IV. Resultados y discusión.....	45
V. Discusión.....	50
VI. Conclusiones.....	53
VII. Recomendaciones	54
VIII. Referencias bibliográficas.....	54
IX. Anexos	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la población	41
Tabla 2: Niveles de motivación	45
Tabla 3: Niveles de estrés académico	46
Tabla 4: Prueba de normalidad de datos	47
Tabla 5: Relación entre Motivación y estrés académico	47
Tabla 6: Relación entre Motivación y dimensiones del estrés académico	48
Tabla 7: Relación entre Estrés académico y dimensiones de la motivación.....	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de motivación	45
Figura 2: Niveles de estrés académico	46

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia.....	66
Anexo 2: Matriz operacionalización de variables.	68
Anexo 3: Escala de Motivación hacia la Educación	59
Anexo 4: Escala de Estrés Cotidiano Infantil.....	61
Anexo 5: Ficha técnica de la escala de Motivación hacia la Educación	62
Anexo 6: Ficha técnica de la escala de Estrés Cotidiano Infantil	63
Anexo 7: Validez y confiabilidad de la escala de estrés cotidiano infantil (EECI) 64	
Anexo 8: Validez y confiabilidad de la escala de motivación hacia la educación (ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION [EME])	67
Anexo 9: Asentimiento Informado.....	71
Anexo 10: Consentimiento Informado	72
Anexo 11: Permiso de la I.E. Fermina Campaña de Zúñiga	73
Anexo 12: Resolución de designación de Jurado	75
Anexo 13: Resolución de aprobación del proyecto de tesis	77

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación y el estrés académico en una muestra de 360 estudiantes de una institución educativa. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional con un diseño no experimental de corte transversal. Para la medición de la motivación se utilizó la Escala de Motivación Educativa (EME-E) y el estrés académico fue evaluado a través de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI). Los resultados evidenciaron una correlación estadísticamente significativa entre la motivación y el estrés académico ($p = 0.004$), indicando que a mayor nivel de motivación se tienden a presentar también mayores niveles de estrés. En cuanto a los niveles de motivación, el 63.7% de los estudiantes mostró un alto nivel de motivación, el 35.8% un nivel medio y solo un 0.5% un nivel bajo. Respecto a los niveles de estrés académico, el 90.0% presentó un nivel alto y el 10.0% un nivel medio. En conclusión existe una relación positiva entre las variables y los hallazgos descriptivos indican que, a pesar de los altos niveles de motivación, los estudiantes también experimentan altos niveles de estrés, lo que resalta la necesidad de diseñar estrategias educativas que favorezcan una motivación saludable

Palabras clave: motivación, estrés académico, educación primaria.

ABSTRACT

This research aimed to determine the relationship between motivation and academic stress in a sample of 360 students from an educational institution. A quantitative, descriptive-correlational approach was employed with a non-experimental cross-sectional design. Motivation was measured using the Educational Motivation Scale (EME-E), while academic stress was evaluated through the Childhood Daily Stress Scale (EECI). The results showed a statistically significant correlation between motivation and academic stress ($p = 0.004$), indicating that higher levels of motivation tend to be associated with higher levels of stress. Regarding motivation levels, 63.7% of students showed high motivation, 35.8% showed medium motivation, and only 0.5% showed low motivation. As for academic stress levels, 90.0% of students exhibited high levels of stress, while 10.0% experienced medium levels. In conclusion, there is a positive relationship between the variables, and the descriptive findings indicate that despite the high levels of motivation, students also experience high levels of stress, highlighting the need to design educational strategies that promote healthy motivation.

Keywords: motivation, academic stress, primary education.

I. INTRODUCCIÓN

La educación primaria desempeña un papel vital como base del incremento humano y de la formación general de las personas. En esta etapa infantil, los niños de entre 6 a 13 años de edad empiezan a vincularse con otros actores sociales fuera de la familia, tales como los profesores, compañeros de clase y, en última instancia, la sociedad en sí; así mismo, sus logros y fuentes de bienestar poco a poco se diversifican al tener estas nuevas interacciones (Kumari y Sangwan, 2021).

Durante esta etapa infantil se presentan cambios en relación a su desarrollo físico, cognitivo y emocional, los cuales, desde el ámbito educativo, son empleados para obtener un adecuado aprendizaje académico que servirá al infante para su desarrollo personal y sus vivencias futuras como ciudadano funcional (Castro et al., 2012). En la enseñanza primaria, a diferencia de la educación inicial, se inserta la exigencia académica y la competitividad, además de las expectativas de los padres hacia los hijos; aspectos que podrán beneficiar o perjudicar el rendimiento y aprendizaje académico de los estudiantes según los recursos y dinámica familiar (Lu et al., 2021). Por ello, se busca mantener al estudiante motivado y así este pueda seguir interesado en las actividades académicas, además se busca que el estudiante tenga fuentes de bienestar que favorezcan su aprendizaje, es decir, poco estrés académico. Aspectos que suelen ser difíciles de conseguir ya que propio de su edad los infantes son muy cambiantes en interés y tienen múltiples fuentes de estrés académico (Pinquart y Ebeling, 2020).

La motivación académica se entiende como el interés y energía con el cual los estudiantes dirigen su comportamiento hacia la realización de actividades académicas (Scherrer y Preckel, 2018). Entre sus beneficios se encuentra el deseo de aprender, valoración positiva en aspectos concretos de la vida escolar (Buterin, 2021), mayor éxito en la escuela y confianza en uno mismo respecto a la propia capacidad académica (Kumari y Sangwan, 2021).

Mientras que el estrés académico es la experiencia psicológica desagradable resultante de las expectativas educativas impuestas por los padres, profesores, compañeros y familiares, la presión de los padres por el rendimiento académico, el sistema educativo y de exámenes existente y la carga de las tareas (Dewangan et al., 2023). Entre sus consecuencias se encuentra la reducción del compromiso y rendimiento académico (Ursin et al., 2021), síntomas depresivos y un impacto global en la salud física del niño, por ejemplo, sobrepeso (Fu et al., 2022).

Al ser variables relevantes en la calidad de experiencia del aprendizaje académico (Bureau et al., 2022; Chyu y Chen 2022), la presente investigación se planteó como fin principal determinar la correlación entre la motivación académica y el estrés académico en estudiantes de educación primaria en una I.E. mixta de la ciudad de Tumbes, los cuales tienen entre 8 a 13 años de edad.

El confinamiento por la Covid-19 provocó una alteración en los hábitos diarios de la población; particularmente, en los niños generó aburrimiento, agitación, inquietud, miedo, cambios en el estado de ánimo, así como sobrepeso. Dichas alteraciones representaron un reto para los padres, muchos de ellos no logrando afrontarlo de la manera adecuada, generando mayores escenarios de estrés familiar (Ares et al., 2021).

A nivel internacional se han desarrollado múltiples investigaciones centradas en el manejo del estrés dentro del entorno académico. Por ejemplo, Hernández León y colaboradores (2023), en un estudio realizado en Santiago de Cuba con estudiantes de medicina diagnosticados con estrés, identificaron que el 70% presentaba un nivel moderado, siendo las mujeres quienes representaban el 50% de este grupo. Entre las estrategias utilizadas para afrontarlo destacaron la realización de sus actividades académicas, el refuerzo positivo a sí mismos, la asertividad y la búsqueda de información. De forma similar, Serna (2023), en una universidad pública de México, encontró que el 60% de los estudiantes universitarios sufrían ansiedad, y el 80% manifestaban estrés ante los

exámenes. Este autor concluyó que no se están empleando adecuadamente estrategias efectivas para el manejo del estrés.

A escala nacional, según la Defensoría del Pueblo del Perú (2020), las dificultades psicológicas y sociales que impactan a los ciudadanos peruanos tienen un impacto directo en su comportamiento. Según el MINSA (2018), Ministerio de Salud, los sucesos de la niñez, como la violencia y la alienación, se relacionan con dificultades psicológicas y sociales durante la adultez. En esencia, el 79% de los individuos a nivel nacional batallan con el estrés, lo que genera inquietudes respecto a la salud emocional.

En el ámbito académico tanto los profesores, padres y estudiantes no estaban preparados en términos de manejo de tecnología, muchos presentaron problemas de accesibilidad a sistemas de aprendizaje en línea (Jena, 2020). Los padres reportaron falta de interés en el aprendizaje por parte de sus hijos, se empezó a usar la tecnología de manera inadecuada y se generó preocupación por la disminución de la participación académica de los niños; debido a las limitaciones de la interacción virtual se redujo la oportunidad de crear confianza entre los docentes y los niños, también se afectó la calidad de las relaciones con los compañeros de clases, los cuales son predictores relevante que explica la motivación académica (Choi et al., 2021; Zaccoletti et al., 2020). En síntesis, el confinamiento por la Covid-19 disminuyó la motivación académica y aumentó el estrés académico en los niños.

Tanto la motivación y estrés académico, están influenciadas directamente por la dinámica familiar y dinámica académica. Los padres pueden mejorar el vínculo con sus hijos y cumplir el rol de motivador de aprendizaje, así como facilitador del mismo (Cahyati & Kusumah, 2020; Maria, 2021). Sin embargo, si tienen expectativas poco realistas hacia el rendimiento académico de sus hijos, los presionarán constantemente, inclusive condicionando su atención y afecto a su rendimiento académico (Dewangan et al., 2023). Desde el lado académico, la creación de un adecuado clima escolar beneficiará a la motivación del niño, lo cual repercutirá favorablemente en su rendimiento académico (Gordeeva et al.,

2018). Sin embargo, si existe acoso escolar, exceso de actividades, poca disponibilidad de tiempo para estudiar, no tener materiales escolares (Kim et al., 2023), el estrés académico aumentará. Otro aspecto a considerar es que la motivación académica suele reducirse conforme el estudiante avanza de un grado al siguiente, debido a que cada vez la exigencia académica es mayor (Scherrer y Preckel, 2019).

A nivel internacional, son escasos los estudios que aborden la relación entre motivación académica y estrés académico en infantes, sin embargo, son más comunes los estudios realizados en población adolescente y universitaria. El mismo escenario se repite en el contexto nacional, donde se identificaron escasos estudios en la población infantil.

A nivel local no se encontró estudios que conecten la motivación y el estrés académico en población infantil.

Por ello, y ante la escasa evidencia empírica en el ámbito nacional e inexistente a nivel local sobre esta temática, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre la motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024?

La presente investigación presentó justificación teórica, la cual estuvo basada en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2009) que concibe la motivación como un continuo que abarca desde la amotivación hasta la motivación intrínseca. Asimismo, para la variable estrés académico, estuvo basada en el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), el cual define al estrés como una situación en que las demandas del entorno superan los recursos personales del individuo. En base a ello, hay 4 dimensiones claves del estrés: dimensión cognitiva, afectiva, fisiológica y conductual, las cuales influyen en el bienestar del estudiante.

En relación a la justificación metodológica, la investigación se llevó a cabo con un enfoque riguroso que permitió identificar la relación entre ambas variables. Se emplearon como instrumentos Escala de Motivación hacia la Educación (Échelle de Motivation en Éducation [EME]) y la escala de estrés cotidiano infantil; para adaptarlos a la realidad local, se evaluaron las propiedades psicométricas de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados, mediante una muestra piloto con características similares a las de la muestra final. Además, se garantizó la confidencialidad de los datos, asegurando el cumplimiento de los principios éticos en todo el proceso investigativo.

Respecto a la justificación práctica, los resultados fueron compartidos con el personal directivo y docente de la institución educativa, proporcionándoles evidencia científica sobre la relación entre la motivación y el estrés académico en su población estudiantil. Esta información les permitió reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias pedagógicas y emocionales que fortalezcan la motivación y el afrontamiento del estrés, con el fin de mejorar el desempeño académico y promover el bienestar integral de los estudiantes.

Finalmente desde el aspecto social, el estudio contribuye al bienestar de la población estudiantil al abordar dos factores clave que inciden directamente en su desarrollo académico y personal: la motivación y el estrés académico. Al identificar los niveles y la relación entre estas variables, se generan insumos valiosos que permiten diseñar estrategias de intervención y acompañamiento psicoeducativo.

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación entre la motivación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes, en el año 2024. Asimismo, se establecieron como objetivos específicos: identificar el nivel de motivación e identificar el nivel de estrés académico en los estudiantes; establecer la relación entre la motivación y las dimensiones del estrés académico; y determinar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de la motivación.

Finalmente, este estudio se estructuró en cinco capítulos. En el primero, se abordaron la situación problemática, la justificación del tema de investigación y los objetivos planteados, los cuales se presentaron en la introducción. El segundo capítulo se dedicó a examinar el estado del arte, incorporando tanto los fundamentos teóricos como los antecedentes más relevantes a nivel nacional e internacional. El tercer capítulo detalló los materiales y métodos utilizados, describiendo el enfoque y diseño de la investigación, las variables en estudio, así como la población objetivo, la muestra seleccionada y el tipo de muestreo aplicado. También se especificaron los criterios de inclusión y exclusión, las técnicas para el análisis y procesamiento de la información recolectada, junto con los principios éticos considerados durante el estudio. En el cuarto capítulo se expusieron los resultados obtenidos y se discutieron a profundidad. Por último, el capítulo final recopiló las conclusiones alcanzadas, las sugerencias propuestas, las fuentes bibliográficas consultadas y los anexos correspondientes.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Pintrich y Schunk (2006) conceptualizan la motivación académica como el proceso mediante el cual los estudiantes orientan sus acciones hacia el aprendizaje. Esto abarca desde la atención que prestan durante una clase hasta cómo se preparan y organizan su material de estudio, así como la disposición para desarrollar sus tareas y actividades escolares.

La motivación académica puede entenderse como un proceso que combina elementos cognitivos y emocionales, los cuales guían las acciones orientadas al aprendizaje y al logro de metas académicas, siendo esta una herramienta esencial para alcanzar dichos objetivos (Gil et al., 2019).

Más recientemente, Zambrano et al. (2023) definen la motivación académica como un conjunto de creencias propias de los estudiantes, basadas en sus metas personales, que influyen tanto en su comportamiento como en su capacidad para perseverar. Esta persistencia, característica clave de la motivación, impacta directamente en su concentración y en la disposición hacia las actividades escolares o académicas (Usán y Salavera, 2018).

En relación a las teorías de la motivación, desde la perspectiva cognitiva, Henson (2000) plantea que la motivación está profundamente relacionada con la fuerza de voluntad y con la autorrealización, entendida como la mentalidad del ser humano para actuar de modo consciente y autónoma. Esto permite a la persona explorar su creatividad y tomar el control sobre su desarrollo personal, convirtiéndose en un agente activo en su proceso de aprendizaje. En este sentido, el estudiante no solo adquiere conocimiento, sino que también se motiva a través de su propia implicación en las actividades académicas.

Por otro lado, el modelo de las expectativas, propuesto por Vroom y citado por Amoros (2007), sugiere que la motivación aumenta cuando el estudiante tiene claro el

beneficio que obtendrá en relación al esfuerzo que debe realizar. Este enfoque pone énfasis en la expectativa del resultado y en el equilibrio entre el esfuerzo invertido y los beneficios percibidos, como una buena calificación o el logro de metas personales. En resumen, una persona estará motivada siempre que considere que el esfuerzo requerido será recompensado de manera justa y significativa.

El Modelo Integral de Aprendizaje Autorregulado, desarrollado por Pintrich y Schrauben, destaca la conexión entre los factores motivacionales y cognitivos para alcanzar un aprendizaje efectivo. Según este modelo, el valor que el estudiante atribuye a una tarea en términos cognitivos es clave para generar motivación, lo que a su vez fomenta el desarrollo de hábitos de aprendizaje. En este enfoque, el estudiante asume un rol activo como procesador de información, participando de forma consciente en su entorno. Así, la valoración que hace de una tarea y la movilización que esta le inspira son elementos esenciales para impulsar su aprendizaje (Pintrich y De Groot, citados por Cardozo, 2008).

La teoría de la autodeterminación, conocida por sus siglas en inglés como Self-Determination Theory (SDT), es un modelo amplio de enfoque socio-cognitivo que se centra en explicar cómo funciona la motivación humana y cómo esta se integra en la formación de la identidad, en constante interacción con los contextos sociales (Ryan y Deci, 2000). Según la SDT, la motivación se entiende como un proceso psicológico que permite comprender, orientar y sostener el comportamiento humano, teniendo como resultado final el desempeño dentro de un entorno social, el cual actúa como un impulsor del desarrollo (Izquierdo, 2016).

Esta teoría se ha formulado en relación con el concepto de tres necesidades psicológicas básicas, la interacción continua de la proactividad inherente de las personas con el entorno social, que apoya o frustra sus necesidades psicológicas básicas, tiene un profundo impacto en su motivación, cognición, afecto y bienestar (Deci & Ryan, 2009).

De acuerdo con Ryan y Deci (2020), la teoría de la autodeterminación identifica tres necesidades psicológicas fundamentales; entre ellas, la autonomía, la cual, se relaciona con la percepción de iniciativa y control personal sobre las propias acciones. Esta necesidad se ve favorecida por experiencias que generan interés y valor, pero se ve obstaculizada por situaciones en las que el control es ejercido externamente, ya sea mediante recompensas o castigos. Asimismo, está la competencia, que referencia a la sensación de eficacia y dominio personal, así como la percepción de ser capaz de alcanzar el éxito y desarrollarse. Esta necesidad se satisface en mayor medida en entornos que ofrecen una estructura adecuada, desafíos apropiados, retroalimentación positiva y oportunidades para el crecimiento. Finalmente está la relación, la cual, se vincula con el sentido de conexión y pertenencia. Esta necesidad se facilita a través de interacciones donde se transmite respeto y cuidado.

Desde esta perspectiva, la motivación en el ámbito educativo puede entenderse a través de un continuo que va desde la motivación intrínseca, pasando por distintos grados de motivación extrínseca, hasta llegar a la amotivación, como forma más baja de autodeterminación. La motivación intrínseca se manifiesta en tres formas: al conocimiento, vinculada con el placer de aprender; al logro, relacionada con la satisfacción de superarse; y a las experiencias estimulantes, que responde a la búsqueda de sensaciones positivas en la actividad misma. La motivación extrínseca, por su parte, se estructura jerárquicamente desde formas menos autodeterminadas como la regulación externa, basada en recompensas o castigos, y la regulación introyectada, que opera mediante la presión interna, hasta formas más autónomas como la regulación identificada, en la que la actividad es coherente con los propios valores. Finalmente, la amotivación aparece cuando el individuo no encuentra conexión entre sus acciones y los resultados, lo que puede afectar negativamente su sentido de competencia y pertenencia (Ryan y Deci, 2020).

A diferencia de muchas teorías motivacionales, la SDT no se centra exclusivamente en la cantidad de motivación, sino que enfatiza también su calidad. En este sentido, distingue entre dos formas principales de motivación que reflejan diferentes características: la motivación controlada y la motivación autónoma (Roth, 2019).

En principio, la motivación controlada denota un comportamiento realizado bajo una sensación de presión externa o compulsión producto de un factor poco internalizado. Cuando las personas son controladas, experimentan presión para pensar, sentir o comportarse de determinada manera, y puede resultar en un funcionamiento y desempeño conductual restringido y superficial, un bienestar disminuido y una conducta de baja calidad (Ryan & Deci, 2017). Este control puede ser externo o introyectado y la motivación autónoma denota comportamientos realizados con un sentido de voluntad y elección, esta motivación se caracteriza porque los individuos invierten esfuerzos ya que están interesados, disfrutan o encuentran valor en la actividad realizada. Es decir, el motivo de realizar la actividad se encuentra en llevar a cabo dicha actividad y no en esperar alguna recompensa. Asimismo, esta motivación conduce a una mayor salud psicológica y a una mayor mejora a largo plazo en la actividad realizada (Ryan & Deci, 2017). Esta se puede dividir en tres subtipos: identificado, integrado o intrínseco.

Por otro lado, la teoría también contempla la desmotivación, aunque no considera como un tipo de motivación, sino como la ausencia de la misma. Esta se da cuando la persona no valora una actividad ya que asume no la conducirá al resultado esperado o que no se sienta capaz de realizarla (Roth, 2019).

La SDT rompe con la dicotomía clásica de motivación extrínseca e intrínseca (también llamadas externa e interna), y asume que la persona puede pasar por eventos de vida que lo lleven internalizar en diferentes grados sus acciones. La motivación se internaliza en la medida en que se satisfacen las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2020).

La internalización de la motivación extrínseca pasa por 4 regulaciones. La primera es, la regulación externa, que es el tipo de motivación extrínseca menos autónoma ya que no hay ningún tipo de internalización, depende de recompensas y castigos (contingencias externas que le afectan), y aunque puede ser poderosamente motivadora, no es un reflejo de los intereses y valores de las personas, ya que está controlada por dichas contingencias en lugar de emanar de ellas mismas (Deci & Ryan, 2009).

Asimismo, se encuentra la regulación introyectada, este tipo de motivación extrínseca implica que la conducta está controlada por contingencias parcialmente internalizadas, en lugar de contingencias estrictamente externas. Con la introyección, las personas han asumido una regulación o contingencia, pero no la han asumido plenamente como propia. Así, la regulación introyectada implica que las personas controlen sus propios comportamientos para mantener o afirmar su autoestima, evitar la culpa o sentir la aprobación de los demás. La regulación introyectada es un tipo de motivación más controlada que autónoma, pero es un tipo de regulación que está dentro de la persona y, por tanto, es más autónoma que la regulación externa (Deci & Ryan, 2009).

Como tercer estadio de regulación está la regulación identificada, es un tipo de motivación más autónoma. Se da cuando las personas se identifican con la importancia personal de una actividad para sus propias metas y valores autoseleccionados. Cuando las personas han aceptado una regulación conductual como propia, la regulación se habrá transformado y probablemente será vivida como volitiva y auto aprobada (Deci & Ryan, 2009).

Asimismo, se encuentra la regulación integrada, se da cuando las personas asimilan una identificación con otros aspectos de su yo central, se integra a la personalidad. La persona realiza acciones porque están integradas a su sentido de identidad. Al no ser una motivación controlada, está asociada a pensamientos y comportamientos flexibles (Deci & Ryan, 2009).

Finalmente se encuentra la motivación intrínseca, la cual está basada en el interés y el disfrute, es espontáneamente satisfactoria. No tienen ningún fin instrumental ya que el placer se encuentra en realizar la propia actividad en sí misma (Deci & Ryan, 2009).

En el contexto educativo la participación de los alumnos dentro del aula está sujeta a la percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción de necesidades dadas por sus docentes, mientras que la desvinculación con la participación académica surge de la percepción de control docente e insatisfacción de sus necesidades (Jang et al., 2016). Una mayor motivación autodeterminada sobre un curso escolar, aumentará el interés del alumno sobre la misma, aperturando la probabilidad de considerar una carrera universitaria relacionada a dicho curso. Además, los profesores influyen en la motivación de los estudiantes cuando los hacen sentir autónomos y competentes. Por ejemplo, si un profesor permite a los estudiantes tomen decisiones y elijan, el mensaje implícito es que los estudiantes son lo suficientemente competentes para actuar por sí mismos (Lavigne et al., 2007).

De acuerdo con SDT, atraer a los niños a practicar mediante el uso de recompensas y castigos, fomentar la participación del ego mediante el uso de elogios excesivos o evitar el ego a través de la imposición de culpa o vergüenza, enseñar de una manera controladora y prescriptiva, y fomentar niveles dañinos de competitividad pueden ser, en el mejor de los casos, estrategias ineficaces y, en el peor, profundamente dañinas para su motivación académica y su bienestar (Evans, 2015).

Por el contrario, crear un clima de apoyo a la autonomía dentro de las clases, promueve el aumento de la percepción de los estudiantes sobre el interés e importancia de dicha clase. Además, los padres juegan un rol importante al apoyar a sus hijos en sus procesos motivacionales, por lo que deben ser parte del clima de apoyo a la autonomía. Hacer de conocimiento, tanto a los alumnos como a los padres, sobre el beneficio de la educación o del curso en particular

donde se desee mayor motivación, ello permitirá que se le dé más valor al aprendizaje (González et al., 2018).

En relación a la segunda variable, Lazarus y Folkman (1986) proponen que el estrés es un proceso dinámico que se inicia a partir de la interacción entre el ser humano y su entorno, donde las demandas del entorno sobrepasan la capacidad del individuo. Asimismo, el grado de angustia que experimenta una persona depende de su valoración primaria y secundaria del estímulo. Un estímulo se percibe como angustiante si amenaza el bienestar individual. Esta valoración primaria es necesaria, pero no suficiente, ya que el estímulo solo se percibe como angustiante si la persona carece de las habilidades de afrontamiento adecuadas para manejarlo. Esto se conoce como valoración secundaria conceptualizan el estrés como un proceso dinámico que surge de la interacción entre la persona y su entorno, en el cual la percepción de una amenaza o demanda excede los recursos disponibles del individuo para afrontarla.

En cuanto a las dimensiones del estrés, Lazarus y Folkman (1986) proponen que este fenómeno se manifiesta en varios componentes interrelacionados. El componente cognitivo se refiere a la evaluación que realiza la persona sobre el evento estresante, incluyendo la percepción de amenaza y la valoración de sus recursos para afrontarlo. El componente afectivo abarca las emociones asociadas, como la ansiedad, el miedo o la irritabilidad, que emergen como respuesta a dicha evaluación. El componente fisiológico implica las reacciones corporales automáticas, como la activación del sistema nervioso autónomo y la liberación de hormonas que preparan al organismo para enfrentar la amenaza. Finalmente, el componente conductual incluye las acciones y comportamientos observables que se despliegan para manejar o responder al estrés, como la búsqueda de apoyo, la evitación o la agresividad. Estas dimensiones juntas permiten una comprensión integral del estrés como una experiencia compleja y multifacética.

Por otro lado, según Osorio (2017), el estrés académico se conceptualiza como la reacción frente a las diversas demandas inherentes al proceso de aprendizaje, en el cual el nivel de esfuerzo desplegado incide directamente en el desempeño. Desde esta perspectiva, el estrés académico es una respuesta natural ante las exigencias educativas, que puede actuar como un estímulo positivo al proporcionar la energía y motivación necesarias para lograr los objetivos de manera eficiente.

Por su parte, Román y Hernández (2008) señalan que este tipo de estrés es un proceso evolutivo que ocurre durante la formación académica, mediante sistemas de adaptación individuales y organizacionales que responden a los requerimientos de la educación superior.

Asimismo, Cobiellas et al. (2020) describen el estrés como un evento externo que afecta el funcionamiento del organismo, destacando que es una influencia del entorno más que un fenómeno interno.

Desde la teoría sistémica cognoscitivista propuesta por Barraza (2009), El estrés académico es un proceso adaptativo de índole psicológica que emerge cuando un estudiante percibe las demandas del entorno educativo como una fuente de estrés (input). Estas demandas provocan un desequilibrio que se refleja en síntomas (indicadores), lo cual requiere la implementación de estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio (output). En este modelo, se distinguen tres componentes principales: los factores desencadenantes del estrés, las manifestaciones del desequilibrio, y las acciones tomadas para enfrentarlo.

Por otro lado, la teoría fisiológica de Selye (1956) concibe el estrés como una respuesta constante del organismo ante estímulos internos o externos, buscando recuperar el equilibrio a través del “síndrome general de adaptación”. Este proceso se desarrolla en tres etapas: la fase de alarma, donde el organismo identifica el estímulo estresante; la fase de resistencia, en la que se activa para afrontarlo; y la fase de agotamiento, cuando los recursos adaptativos se agotan si el estrés persiste.

Finalmente, Piña (2009) describe la teoría transaccional del estrés como un proceso que comienza con la percepción de factores del entorno que generan incomodidad. Estos factores se denominan “entrada”, mientras que las formas en que una persona afronta las demandas se denominan “salida”. Esta teoría plantea tres etapas: primero, la identificación del evento estresante, donde el individuo reconoce las situaciones que le generan tensión y cómo se relacionan con sus metas; segundo, la interpretación del evento, etapa en la que se evalúan las estrategias necesarias para enfrentarlo; y tercero, la activación del organismo, donde el cuerpo reacciona fisiológica y psicológicamente frente al estrés, liberando la tensión a través del comportamiento y las actitudes.

Se trata de un enfoque psicológico que considera la relación dinámica entre la persona y su ambiente, especialmente en situaciones de estrés. Según Verduzco y Hernández (2018), el estrés se experimenta cuando el individuo realiza una valoración cognitiva de una circunstancia que percibe como desafiante o amenazante.

De acuerdo a Marquez (2004), dicha evaluación puede ser de dos tipos. Como primer tipo está la evaluación primaria, donde una persona analiza si una situación tiene relevancia para sus objetivos y si esta representa una amenaza o un desafío. Si la situación es percibida como amenazante, es probable que se active una respuesta de estrés.

Por otro lado está la evaluación secundaria, en la que se realiza un análisis más profundo de los recursos y capacidades disponibles para afrontar la situación. Esta evaluación influye en la intensidad y el tipo de respuesta de estrés que se experimentará.

Según Ruiz et al. (2014), frente al estrés, las personas pueden presentar tres tipos de respuesta: La primera respuesta es el estrés benigno, que se presenta cuando tanto la evaluación primaria como la secundaria determinan que la situación no representa un riesgo grave. Por ello, no se genera un nivel de estrés elevado, sino que la situación se interpreta como un reto positivo. Asimismo, está

el estrés Tolerable, el cual, se presenta en situaciones donde se identifica una amenaza, pero también existen recursos suficientes para enfrentarse a ella. Aunque puede ser un reto, este tipo de estrés es controlable y no causa daños duraderos. Por otro lado, se encuentra el estrés tóxico, que surge cuando la valoración de la situación y los recursos disponibles resulta desbordante, provocando una vivencia de estrés intenso. Si este estado se mantiene en el tiempo, puede afectar gravemente la salud física y mental.

Los estresores diarios son aquellos eventos comunes que provocan frustración, molestia y estrés en la relación de una persona con su entorno. Algunos ejemplos típicos son quedar atascado en el tráfico, tener conflictos con una pareja o un amigo cercano, enfrentarse a una acumulación de responsabilidades o no contar con suficiente dinero para cubrir necesidades básicas, como la alimentación (Oblitas, 2009).

Los estresores pueden dividirse en dos categorías principales: aquellos de carácter poco frecuente y los que forman parte de la vida diaria. Los primeros, como el fallecimiento de un familiar cercano o la separación de los padres, son acontecimientos que generan un impacto emocional significativo. En cambio, los segundos, como las responsabilidades académicas, corresponden a situaciones habituales y recurrentes. Sin embargo, los estresores cotidianos pueden ser más perjudiciales debido a su naturaleza constante, a pesar de su menor intensidad (Sandín, 2003).

En contraste con los eventos vitales de gran magnitud también llamados estresores significativos los estresores cotidianos no exigen grandes transformaciones personales para ser enfrentados, ya que están integrados en la rutina diaria (Oblitas, 2009). Sin embargo, Sandín (2003) advierte que, pese a su baja intensidad, la exposición prolongada y continua a estos factores podría provocar un desgaste psicológico importante y generar consecuencias negativas a largo plazo.

Aunque los estresores cotidianos requieren menor ajuste que los inhabituales, no deben subestimarse, ya que su impacto acumulativo puede volverse desadaptativo con el tiempo. Esto se debe a que el estrés es subjetivo y varía de una persona a otra (Oros y Vogel, 2005).

En la infancia, los estresores presentan un carácter evolutivo, ya que varían según la etapa de desarrollo. En los primeros años, el estrés se asocia principalmente con el entorno familiar y los vínculos de apego. En la etapa escolar, los factores estresantes se relacionan mayormente con las exigencias académicas y la interacción con sus compañeros. Finalmente, durante la adolescencia, los estresores principales están vinculados con las transformaciones físicas y las relaciones sociales, tanto con amistades como con personas del sexo opuesto (Oros y Vogel, 2005).

Uno de los estresores más significativos para los niños es la separación, el divorcio o la ruptura conyugal de los padres. Vargas (2014) explica que estos eventos, además de ser estresantes para toda la familia, afectan profundamente el bienestar de los hijos, pudiendo generar sentimientos de abandono, rechazo, baja autoestima e inadaptación personal, familiar, escolar y social. Sin embargo, con un manejo adecuado, estos efectos pueden ser revertidos.

Los niños menores de 10 años suelen ser más vulnerables al estrés, especialmente si han nacido prematuros, son varones o tienen capacidades cognitivas limitadas. Además, el estrés prenatal también puede incrementar el riesgo de experimentar altos niveles de estrés en la infancia (Monk et al., 2000).

En relación a los dominios del estrés infantil, estos suelen darse en 3 ámbitos; el ámbito social implica que las interacciones sociales se intensifican en la adolescencia temprana y media, lo que puede generar estrés relacionado con la pérdida de amigos, la integración a un grupo, el inicio de actividades deportivas o las relaciones con pares del sexo opuesto; el ámbito académico refleja situaciones como el cambio de escuela, la excesiva carga académica, los exámenes, conflictos con profesores, malas calificaciones o la repetición de

grado son fuentes comunes de estrés para los niños. Además, la transición entre niveles educativos se identifica como un evento particularmente estresante que puede influir negativamente en el rendimiento académico (Lau, 2002; Trianes, 2007). Finalmente, el ámbito familiar: La familia juega un papel clave en la salud mental y la calidad de vida de los niños. Sin embargo, factores como el tamaño de la familia (más de cinco miembros) o eventos como divorcios y separaciones conyugales pueden aumentar la predisposición al estrés y la ansiedad (Vargas, 2014).

Eventos familiares como el nacimiento de un nuevo hermano, conflictos con los padres, el fallecimiento o enfermedad de un familiar, o cambios de domicilio, también son estresores significativos para los niños (Oros y Vogel, 2005). En conclusión, aunque los estresores cotidianos pueden parecer menores, su impacto acumulativo puede ser significativo, especialmente en los niños, cuya percepción y manejo del estrés están en constante evolución.

Barraza (2007) propuso que el estrés académico puede analizarse a partir de tres dimensiones principales: los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento. Se conoce como estresores académicos a aquellos sucesos o circunstancias que los alumnos perciben como amenazas, y que además provocan alteraciones en el comportamiento dentro del entorno educativo. Los docentes son quienes experimentan presiones constantes, enfrentándose a diversas fuentes de tensión. Entre ellas se encuentran: a) eventos fundamentales como la ruptura de relaciones, la pérdida de un familiar o la preparación para exámenes finales; b) sobrecarga laboral y obligaciones ajenas al ámbito académico; c) dificultades educativas, rupturas sentimentales y conflictos familiares; y d) exceso de responsabilidades docentes, una alta carga académica y programas de estudio demasiado rigurosos (Barraza, 2007).

Por otro lado, la segunda manifestación del estrés académico se corresponde con los síntomas, representada por algunas manifestaciones de frecuencia cardíaca como el incremento del pulso, las palpitations cardíacas, el aumento de la sudoración y la respiración agitada, que se originan debido a circunstancias en un entorno académico, se conocen como sintomatologías provocadas por el

EA. Además, se puede notar que los individuos expuestos al EA muestran alteraciones en su comportamiento, evidenciando una reducción en el rendimiento de sus tareas, aislamiento y desgaste físico. A menudo se enfrentan a problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad, la falta de concentración y problemas para tomar decisiones (Barraza, 2007).

Finalmente, la tercera dimensión corresponde a las estrategias de afrontamiento que ocurre cuando el impulso de tensión provoca en el individuo varias reacciones, se percibe un desequilibrio sistemático en su relación con el entorno. El individuo necesita actuar para corregir el desbalance generado. Ese proceso de comportamiento se lleva a cabo con el objetivo de mejorar la capacidad de afrontar; cuando el entorno se percibe como una amenaza para la persona, este proceso mental se utiliza para comprender lo que se está realizando (Barraza, 2008).

Las estrategias de afrontamiento comprenden un conjunto de acciones cognitivas y conductuales que ayudan al individuo a gestionar las demandas que enfrenta, ya sean de origen interno o externo. Estas demandas pueden manifestarse de manera indirecta, a través de factores sociales o familiares, o directamente, como en el caso de conflictos personales o metas propuestas que requieren atención. Entre las estrategias identificadas se encuentran el asertividad, la planificación estructurada y la implementación de dichas acciones (Barraza, 2008).

De acuerdo a las investigaciones internacionales, se encontraron las siguientes:

Jabeen et al. (2024) realizaron una investigación en Pakistán denominada: El impacto del estrés académico en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes; con el objetivo de identificar las relaciones entre variables; de diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y corte longitudinal en una población muestral de 565 estudiantes mediante los cuestionarios: Indicador de Estrés (SIQ) de Moneva et al. (2020) y Estrategias Motivacionales para el Aprendizaje (MSLQ) para evaluar la motivación de los estudiantes de Pintrich,

Smith, García y McKeachie (1991). Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre estrés académico y rendimiento académico ($r = 0.119, p < 0.01$) y entre motivación y rendimiento académico ($r = 0.187, p < 0.01$). Sin embargo, en el análisis de regresión múltiple, el estrés académico no tuvo un efecto significativo sobre el rendimiento académico ($\beta = 0.061, p = 0.157$), mientras que la motivación sí mostró un efecto significativo ($\beta = 0.169, p < 0.001$). Se concluye que la motivación influye más directamente en el logro académico.

Zhang et al. (2024) realizaron una investigación en Pakistán denominada: Interacción entre el estrés académico, la motivación, la inteligencia emocional y la atención plena en la educación superior, con el objetivo de examinar las relaciones longitudinales entre las variables, de diseño no experimental y de tipo descriptivo, correlacional y corte longitudinal, en una población de 667 y una muestra de 373 participantes, mediante los instrumentos: escala de estrés académico de Lin et al. (2009), Escala de Motivación Académica (EMA) de Vallerand et al. (1993), Escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998) y el Cuestionario de Atención Plena de Cinco Facetas de Bohlmeijer et al. (2011), los resultados revelaron correlaciones negativas significativas entre el estrés académico y la motivación académica ($r = -0,43, p < 0,001$) y la inteligencia emocional ($r = -0,37, p < 0,001$), De igual forma, mindfulness muestra una correlación negativa con el estrés académico ($r = -0,32, p < 0,001$) y correlaciones positivas con la motivación académica ($r = 0,52, p < 0,001$) y la inteligencia emocional ($r = 0,55, p < 0,001$). Se concluye que el mindfulness, la motivación y la inteligencia emocional actúan como factores protectores frente al estrés académico.

Polat & Bayram (2022) analizaron la relación entre el estrés y la motivación de estudiantes de en Arabia Saudita a través un cuestionario para la evaluación de cada variable y una muestra de 572 estudiantes. Los resultados revelaron una correlación significativa ($p = 0.049$) entre los modelos de motivación y los niveles de estrés, con los estudiantes motivados intrínsecamente mostrando niveles más bajos de estrés en comparación con aquellos impulsados por motivación extrínseca, quienes presentaron mayores niveles de estrés. Además, se

encontró que las estudiantes de mayor edad y en etapas avanzadas de sus estudios (4.º y 5.º de ESO) eran más propensas a experimentar estrés. El estudio concluyó que existe un nexo significativo entre los tipos de motivación y niveles de estrés.

Yang et al. (2022) realizaron una investigación en China denominada: Estrés académico y motivación hacia la educación física dentro de un semestre: un estudio de dos olas con estudiantes de secundaria chinos; con el objetivo de identificar la relación entre variables, de diseño no experimental, de tipo correlacional y corte longitudinal en una población muestral de 556 estudiantes, mediante los instrumentos Escala de Estrés Educativo para Adolescentes (Sun et al., 2011) y la Escala de locus percibido de causalidad (Goudas et al., 1994 ; Yang et al., 2019). Los resultados mostraron relaciones significativas entre el estrés académico y la motivación, con coeficientes de autorregresión estandarizados entre 0,30 y 0,46. Se observaron trayectorias significativas desde el desánimo hacia la motivación autónoma ($\beta = -0,18$, $p < 0,001$), y desde la preocupación por las calificaciones hacia la desmotivación ($\beta = -0,09$, $p = 0,041$). Se concluye que el estrés académico influye negativamente en la motivación hacia la educación física de forma dinámica y bidireccional.

Khizer (2022) realizó una investigación en la India denominada: Relación entre estrés académico y rendimiento académico; motivación: influencia del género y el curso, con el objetivo de identificar la relación entre variables; de diseño no experimental, de tipo correlacional en una población muestral de 129 estudiantes; mediante los instrumentos el Inventario de Estrés Académico de Lin y Chen (2009) y el Inventario de Motivación de Logro de Muthee y Thomas (2009). Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre estrés académico y motivación de logro ($r = 0.270$; $p = 0.006$). Se concluye que a mayor estrés académico, mayor motivación de logro.

En el contexto nacional, Espinoza et al. (2025) realizaron una investigación denominada: Estrés académico como motivador para los estudios: su relación en estudiantes universitarios de Villa el Salvador, Perú con el objetivo de

identificar la relación entre variables; de diseño no experimental, de tipo correlacional, en una población muestral de 159 estudiantes; mediante los instrumentos: Inventario SISCO de estrés académico y el cuestionario MAPE 3 - M para medir la motivación. Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa entre el estrés académico y la motivación ($\rho = 0,853$; $p = 0,000$), por lo que se concluye que un mayor nivel de estrés académico se asocia con una mayor motivación en los estudiantes evaluados.

Otiniano (2024) realizó una investigación denominada: Estrés académico y motivación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo, 2024, con el objetivo de identificar la relación entre las variables; de diseño no experimental, de tipo correlacional y con análisis de regresión en una población de 877 y una muestra de 267 estudiantes; mediante los instrumentos: Inventario SISCO de Estrés Académico y un cuestionario de motivación académica. Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa entre el estrés académico y la motivación académica ($r = 0,277$; $p = 0,000$). Se concluye que un mayor nivel de estrés se asocia con una mayor motivación académica

Sacsara (2022) realizó una investigación denominada: Estrés y motivación de logro en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ayacucho 2020, con el objetivo de identificar la relación entre variables; de diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y corte transversal en una población de 103 estudiantes y una muestra de 82; mediante los instrumentos Escala de motivación de logro de Luis Vicuña Peri (1996) y el inventario SISCO del estrés académico, de Barraza (2006). Los resultados revelaron que el 70.7% de los estudiantes presentó un nivel moderado de estrés académico y el 65.3% mostró un nivel alto de motivación de logro, asimismo, mostraron que no existe una relación significativa entre el estrés académico y la motivación de logro ($p = 0,102 > 0,05$), por lo que se concluye que, el nivel de estrés académico no guarda relación con la motivación de logro de los estudiantes.

Santisteban & Mantilla (2023) realizaron una investigación denominada: Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo, con el objetivo de identificar la relación entre variables; de diseño no experimental, de tipo descriptivo correlacional y corte transversal; en una población muestral de 130 estudiantes de secundaria; mediante los instrumentos Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) y el inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión (SISCO SV-21). Los resultados mostraron que el 43.1% de los estudiantes presentaron un nivel alto de motivación para el aprendizaje, mientras que el 98.5% mostró un nivel bajo de estrés académico, asimismo, revelaron una correlación positiva muy baja y no significativa entre la motivación para el aprendizaje y el estrés académico ($p = 0.060$; $p = 0.496$), por lo que se concluye que no existe una relación significativa entre ambas variables en la muestra evaluada.

La postura teórica del estudio estuvo basada en la teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan (2009) para la variable motivación, la cual fundamenta la forma en que la conducta del ser humano es influenciada por distintos factores que afectan a la motivación a actuar, fundamentándose en la autodeterminación o habilidad de decidir de forma voluntaria. La teoría propone va desde la amotivación hacia la motivación intrínseca, e incluye diversas formas de regulación extrínseca (externa, introyectada, identificada e integrada), así como tipos de motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes). Por otro lado, la variable estrés académico se abordó desde el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1986), quienes definen al estrés como un proceso dinámico que surge de la interacción entre el individuo y su entorno, cuando las demandas percibidas superan sus recursos personales. Este modelo contempla cuatro dimensiones del estrés: el componente cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual.

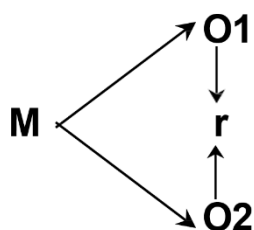
III. MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación realizada según Vara (2008) fue básica; por el análisis y verificación de las variables y revisiones teóricas del tema, así como de la escuela estudiada.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2016), el estudio utilizó métodos cuantitativos debido a que los productos se analizan mediante métodos estadísticos, por lo que se denomina digitalización.

El diseño de la investigación fue no experimental, debido a que las variables no son manipuladas y el grado de correlación es generado por la relación entre la investigación y las variables, siendo correlacional y de corte transversal. Según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2016).



Dónde:

M: Muestra O1: Motivación

O2: Estrés académico

r: Correlación de variables

3.2. Formulación de hipótesis y definición de las Variables.

3.2.1. Hipótesis general.

H1: Existe una relación inversa y significativa entre la motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024.

H0: No existe una relación inversa y significativa entre la motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024.

3.2.2. Definición conceptual

Variable 1: Motivación

La motivación constituye el proceso mediante el cual se impulsa, orienta y mantiene el comportamiento humano en la consecución de determinados objetivos. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación se clasifica en intrínseca, cuando la acción es realizada por el interés o la satisfacción inherente a la propia actividad, y extrínseca, cuando el comportamiento está dirigido a la obtención de recompensas externas o a la evitación de sanciones (Ryan y Deci, 2020).

Variable 2: Estrés académico

Lazarus y Folkman (1986) proponen que el estrés es un proceso dinámico que se origina a partir de la interacción entre el individuo y su entorno, en el cual las demandas ambientales percibidas superan los recursos personales disponibles para afrontarlas.

Definición operacional

Variable 1: Motivación

Introducida por aspectos motivacionales de relevancia, probabilidades, apreciaciones, creencias personales y sentimientos emocionales, esta investigación puede ayudar a determinar el nivel intrínseco de motivación en los estudiantes y será medido con la Escala de Motivación hacia la Educación (Échelle de Motivation en Éducation [EME]), creado originalmente en idioma francés por Vallerand et al. (1989), fue traducido al inglés (Vallerand et al., 1992) y al español (Nuñez et al., 2005) y finalmente adaptada para población infantil por Izquierdo (2016). En una escala Likert, con 28 ítems aplicados a la muestra de investigación.

Variable 2: Estrés Académico

El estrés académico se medirá con la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI), creado por Flores (2017) en Perú, orientado a aplicarse en población infantil con edades de 8 a 12 años. La escala cuenta con 28 ítems, los cuales son resueltos mediante una escala Likert (1 = nunca, 4 = siempre).

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

La presente investigación tuvo una población muestral de 360 estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024.

Tabla 1: *Distribución de la población*

Estudiantes de la Institución educativa 054 Fermina Campaña de Zúñiga (Población)	
Turno mañana	
Secciones	Total, de estudiantes por sección
A	35
B	35
C	35
D	40
E	35
Turno tarde	
Secciones	Total, de estudiantes por sección
A	35
B	35
C	40
D	35
E	35
Total de la población	360

3.3.2. Muestreo

La técnica de muestreo utilizada es de tipo censal. Según lo señalado por Ramírez (1997), una muestra censal se caracteriza por incluir a todas las unidades de investigación dentro de la muestra. Por lo tanto, la población objeto de estudio se define como censal, ya que funciona de manera simultánea como universo, población y muestra.

3.3.3. Criterios de selección

Criterios de inclusión:

- a. Estudiantes matriculados en el año 2024 en una institución educativa de Tumbes.
- b. Estudiantes autorizados por sus padres para que participen en la investigación.

Criterios de exclusión:

- a. Estudiantes que no hayan completado el total de respuestas del instrumento aplicado.
- b. Estudiantes que hayan faltado a clases el día de la evaluación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2008), la encuesta es un método que facilita la resolución de problemas tanto desde una perspectiva descriptiva como en el análisis de la relación entre variables. Esto se logra mediante la recolección sistemática de datos, siguiendo un diseño previamente estructurado que garantice la precisión y confiabilidad de la información obtenida.

3.4.2. Instrumento

El instrumento que se utilizó para esta evaluación fue Escala de Motivación hacia la Educación (Échelle de Motivation en Éducation [EME]). La versión infantil está

destinada a aplicarse en niños de 8 a 12 años, cuenta con 28 ítems distribuidos en 7 dimensiones (Motivación, Regulación externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada, Motivación intrínseca al conocimiento, Motivación intrínseca al logro, Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes), sus ítems son resueltos mediante una escala de Likert (1 = nunca, 5 = siempre).

Respecto a sus propiedades psicométricas, la escala EME para niños reportó adecuados valores descriptivos de asimetría y curtosis, la validez de estructura interna reportó un adecuado ajuste para el modelo de 7 factores correlacionados: $\chi^2/df = 2.56$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .062, SRMR = .007. Los ítems reportan cargas factoriales superiores a .40, excepto los ítems 5 y 25, los cuales fueron incluidos por su peso teórico.

Validez: Se realizó a través de juicio de expertos, cuyos resultados de la evaluación mostraron relevancia y calidad del instrumento establecieron que el instrumento es aplicable.

Confiabilidad: Respecto a la confiabilidad, esta se realizó mediante la consistencia interna alfa mediante la aplicación de una prueba piloto a través de los instrumentos: Escala de Motivación hacia la Educación (EME) y Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI), los cuales obtuvieron una confiabilidad de 0.825 y 0.880 respectivamente mediante el coeficiente alfa de Cronbach, asimismo, fueron aprobados mediante validación de juicio de expertos.

3.5. Recolección de información

Se empezó con la obtención de datos, estos se dieron a través de la aplicación de los instrumentos, una vez obtenida la información se preparó la base de datos recolectados en el programa EXCEL, la cual fue la primera fase, además se descartaron aquellos trabajadores según los criterios de exclusión mencionados con anterioridad. Posteriormente se realizó la segunda fase, la cual corresponde al análisis estadístico de los datos mediante el programa estadístico SPSS

versión 2.0. en donde se obtuvieron los porcentajes relevantes, utilizando la estadística descriptiva, mediante frecuencia, moda y mediana.

3.6. Procesamiento y análisis de datos estadísticos

Con las cifras obtenidas, se realizó la segunda fase, la cual corresponde al análisis estadístico de los datos, la cual tendrán el procesamiento por el programa de Excel y así poder realizar la base de datos, luego mediante el programa estadístico SPSS versión 2.0 con la finalidad de relacionar la conexión entre las variables de la investigación. Además, se realizó la prueba de normalidad para poder definir qué estadístico se va a utilizar.

3.7. Aspectos éticos

Los aspectos éticos del autor del estudio están vinculados al Código de Ética y Deontología de Psicólogos del Perú se consideraron desde inicio a fin en este estudio, conforme al artículo 23° este estudio se llevó a cabo una vez se contó con la resolución de aprobación de la Universidad Nacional de Tumbes. Por otro lado, de acuerdo al artículo 24° se presentó el consentimiento informado a los padres de familia por cada estudiante, donde se les explicó sobre la confidencialidad de los datos, cumpliendo con el artículo 25°. De la misma manera, en relación con el artículo 26°, se consideraron los requerimientos de la información obtenida de los estudios internacionales y nacionales, no incidiendo en el plagio (Colegio de psicólogos del Perú, 2017).

IV. RESULTADOS

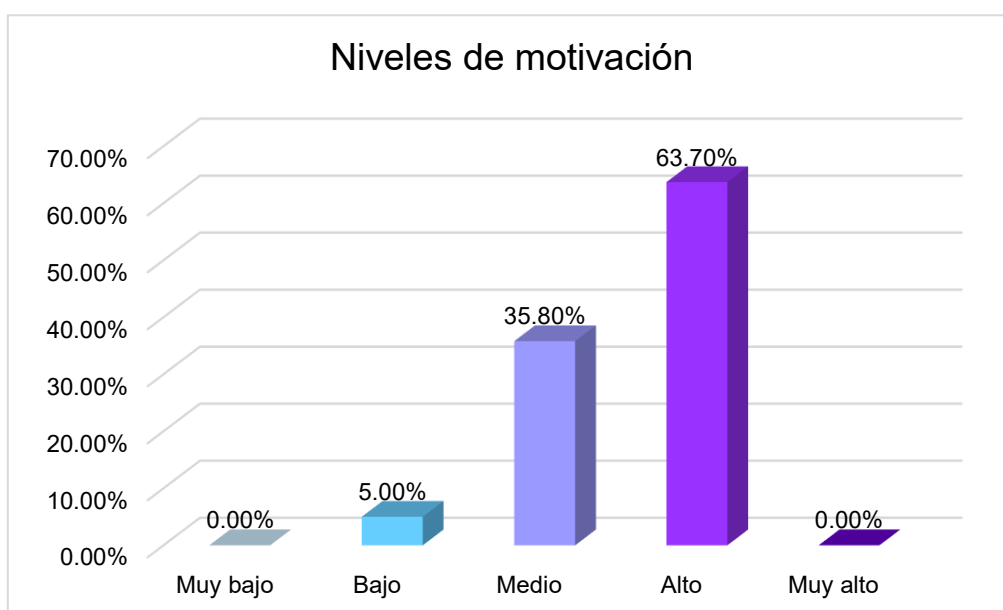
Estadística descriptiva

Tabla 2: Niveles de motivación

<i>Niveles de Motivación</i>		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy bajo	0	0
	Bajo	1	,5
	Medio	72	35,8
	Alto	128	63,7
	Muy alto	0	0
	Total	201	100,0

Nota: *Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.*

Figura 1: *Niveles de motivación*



Nota: *Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.*

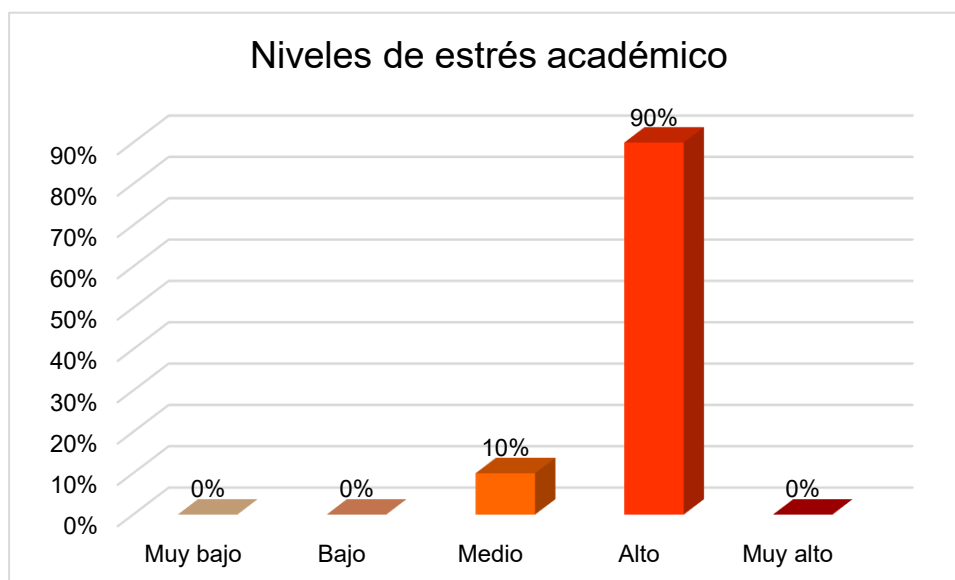
En la Tabla 6 y Figura 1 se identificaron los niveles de motivación de la población de estudio. Se identificó que la mayor parte de estudiantes presentan altos niveles de motivación, representando el 63.7% (n = 128) de la muestra. Asimismo, el 35.8% (n = 72) se encuentra en el nivel medio, mientras que solo

un 0.5% (n = 1) presenta un nivel bajo de motivación. No se registraron estudiantes en los niveles muy bajo ni muy alto.

Tabla 3: Niveles de estrés académico

<i>Niveles de Estrés</i>		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy bajo	0	0
	Bajo	0	0
	Medio	20	10,0
	Alto	181	90,0
	Muy alto	0	0
	Total	201	100,0

Figura 2: Niveles de estrés académico



En la Tabla 7 y Figura 2 se identificaron los niveles de estrés académico en la población de estudio. Los datos revelan que el 90.0% (n = 181), se ubica en el nivel alto de estrés, mientras que el 10.0% (n = 20) presenta un nivel medio. No se registraron casos en los niveles muy bajo, bajo ni muy alto.

Estadística inferencial

Normalidad de Hipótesis

Tabla 4.

Prueba de normalidad de datos

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación	,061	258	,023
Estrés	,189	258	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota: Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.

En la Tabla 2 se observa que, en ambos casos relacionados con las variables de estudio, el valor de significancia (Sig. = p) es menor a 0.05. Por lo tanto, los datos no presentan una distribución normal, por lo que se aplicará el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 5.

Relación entre Motivación y estrés académico

<i>Correlaciones</i>			Motivación	Estrés
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	,203**
		Sig. (bilateral)	.	,004
		N	201	201
	Estrés	Coefficiente de correlación	,203**	1,000
		Sig. (bilateral)	,004	.
		N	201	201

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

Nota: Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.

En la tabla 3 se identificó un valor de significancia de 0.004 ($p=0.004 > 0.05$), lo que indica que existe una correlación estadísticamente significativa, dado que el valor de p es inferior al 5%. Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis genera H0: Existe una relación estadísticamente significativa entre

la motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024, lo que indica que a mayor motivación también se generan mayores niveles de estrés.

Tabla 6: Relación entre Motivación y dimensiones del estrés académico

Correlaciones

		Componente cognitivo	Componente fisiológico	Componente conductual
Motivación	Coefficiente de correlación	,153*	,145*	,165*
	Sig. (bilateral)	,030	,040	,019
	N	201	201	201

Nota: Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.

En la Tabla 4 se identificó la relación entre la motivación y las dimensiones del estrés académico. Se obtuvo un valor de $p = 0.030$ para el componente cognitivo, $p = 0.040$ para el componente fisiológico y $p = 0.019$ para el componente conductual; todos estos valores son menores a 0.05, lo que indica que las correlaciones son estadísticamente significativas. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general. Asimismo, los coeficientes de correlación Rho de Spearman fueron $r = 0.153$, $r = 0.145$ y $r = 0.165$ respectivamente, lo que revela que la relación entre las variables es positiva y débil en todos los casos: a mayor nivel de motivación, se evidencian leves incrementos en los niveles de estrés académico en sus dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual.

Tabla 7: Relación entre Estrés académico y dimensiones de la motivación

Correlaciones		Amotivación	Regulación Externa	Regulación Introyectada	Regulación Identificada	Motivación intrínseca al conocimiento	Motivación intrínseca al logro	Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes
Estrés académico de correlación	Coeficiente	-,043	,025	,289**	,203**	,179*	,215**	,136
	Sig. (bilateral)	,547	,722	,000	,004	,011	,002	,055
	N	201	201	201	201	201	201	201

Nota: *Elaboración propia en base a 160 estudiantes de la I.E.P 054 Fermina Campaña de Zúñiga – Tumbes 2025.*

En la Tabla 5 se identificó relación entre el estrés académico y las dimensiones de la motivación. Se obtuvo que las correlaciones son estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones: regulación introyectada ($r = 0.289$, $p = 0.000$), regulación identificada ($r = 0.203$, $p = 0.004$), motivación intrínseca al conocimiento ($r = 0.179$, $p = 0.011$) y motivación intrínseca al logro ($r = 0.215$, $p = 0.002$). Dado que todos estos valores de p son menores a 0.05 , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general, concluyéndose que existe una relación significativa entre el estrés académico y estas dimensiones específicas de la motivación. Las correlaciones son de magnitud positiva y débil, lo que indica que a mayor presencia de motivación, se incrementa ligeramente el nivel de estrés académico. Por otro lado, no se halló una relación significativa entre el estrés académico y las dimensiones de amotivación ($r = -0.043$, $p = 0.547$), regulación externa ($r = 0.025$, $p = 0.722$) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes ($r = 0.136$, $p = 0.055$), ya que sus valores de p son mayores a 0.05 . Por tanto, en estos casos, se acepta la hipótesis nula, indicando que no existe una relación significativa entre dichas variables.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la motivación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024. Al respecto, se identificó una relación significativa entre la motivación y las dimensiones del estrés académico. Los valores de p fueron $p = 0.030$ para el componente cognitivo, $p = 0.040$ para el componente fisiológico y $p = 0.019$ para el componente conductual, todos menores a 0.05. Los coeficientes de correlación Rho de Spearman fueron $r = 0.153$, $r = 0.145$ y $r = 0.165$, indicando una relación positiva y débil y revelando que a mayor motivación, se presenta un leve aumento en los niveles de estrés académico. Resultados similares obtuvo Khizer (2022) quien halló una correlación positiva y significativa entre las variables ($r = 0.270$; $p = 0.006$). Al respecto Alshuaili & Yussef (2024) plantean que el estrés ejerce una influencia directa y significativa sobre la motivación en contextos educativos, conceptualizando al estrés no solo como una respuesta adaptativa, sino como un factor modulador del desempeño y la actitud hacia las responsabilidades laborales o académicas. En contraste, Zhang et al. (2024) y Yang et al. (2022) hallaron correlaciones negativas significativas ($r = -0.43$, $p < 0.001$; y $\beta = -0.18$, $p < 0.001$, respectivamente), indicando que la motivación es un factor protector frente al estrés; no obstante se deben considerar las diferencias contextuales y culturales al identificar la relación entre variables.

Asimismo, el primer objetivo específico fue identificar los niveles de motivación de los estudiantes. Se halló que la mayor parte de estudiantes presentan altos niveles de motivación, representando el 63.7% ($n = 128$) de la muestra. Asimismo, el 35.8% ($n = 72$) se encuentra en el nivel medio, mientras que solo un 0.5% ($n = 1$) presenta un nivel bajo de motivación. No se registraron estudiantes en los niveles muy bajo ni muy alto. Resultados distintos identificó Sacsara (2022), quien encontró que el 65.3% de estudiantes presentó un nivel alto de motivación, mientras que Santisteban y Mantilla (2023) indicaron que solo el 43.1% tenía alta motivación. En base a ello, medir la motivación de los estudiantes es una práctica común los resultados suelen orientar la instrucción para generar estrategias orientadas a mejorar el desempeño de los estudiantes;

estudiantes que presentan niveles inferiores de motivación suelen requerir mayores estrategias más personalizadas para fomentar el interés y compromiso.

El segundo objetivo específico fue identificar los niveles de estrés académico en la población de estudio. Los datos revelan que el 90.0% ($n = 181$), se ubica en el nivel alto de estrés, mientras que el 10.0% ($n = 20$) presenta un nivel medio. No se registraron casos en los niveles muy bajo, bajo ni muy alto. Por otro lado, Sacsara (2022) reportó que el 70.7% de los estudiantes de secundaria de Ayacucho presentó un nivel moderado de estrés académico. Finalmente, Santisteban y Mantilla (2023) observaron que el 98.5% de estudiantes de secundaria de Trujillo mostró un nivel bajo de estrés académico. En ese contexto, es importante considerar los niveles de estrés, para entender mejor su impacto en los estudiantes y diseñar intervenciones más integrales y específicas que contribuyan al bienestar estudiantil.

El tercer objetivo específico fue establecer la relación entre la motivación y las dimensiones del estrés académico; se identificó un valor de $p = 0.030$ para el componente cognitivo, $p = 0.040$ para el componente fisiológico y $p = 0.019$ para el componente conductual; valores inferiores a 0.05, lo que indicó que las correlaciones son estadísticamente significativas. Asimismo, los coeficientes de correlación Rho de Spearman fueron $r = 0.153$, $r = 0.145$ y $r = 0.165$ respectivamente, lo que revela que la relación entre las variables es positiva y débil en todos los casos: a mayor nivel de motivación, se evidencian leves incrementos en los niveles de estrés académico en sus dimensiones cognitiva, fisiológica y conductual. Estos hallazgos coinciden con los resultados identificados por Espinoza et al. (2025), quienes encontraron una correlación positiva fuerte entre estrés académico y motivación general ($\rho = 0.853$; $p = 0.000$) en estudiantes universitarios de Villa el Salvador, Perú. Además, identificaron que tanto los estímulos estresores ($\rho = 0.785$; $p < 0.001$), como el desequilibrio sistemático ($\rho = 0.786$; $p < 0.001$) —expresado en síntomas físicos, psicológicos y conductuales—, se asociaron significativamente con un incremento en la motivación académica. De igual manera, las estrategias de afrontamiento efectivas mostraron una correlación fuerte con la motivación ($\rho = 0.799$; $p <$

0.001), lo que sugiere que los estudiantes no solo enfrentan activamente el estrés, sino que lo convierten en un motor para el logro académico. En base a ello, el estrés, más allá de ser una respuesta adaptativa, actúa como modulador de la motivación y del rendimiento de los estudiantes, ya que los puede dirigir hacia una actitud proactiva y un mayor esfuerzo en relación a las demandas del entorno educativo.

El cuarto objetivo específico fue determinar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de motivación; se obtuvo que las correlaciones son estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones: regulación introyectada ($r = 0.289$, $p = 0.000$), regulación identificada ($r = 0.203$, $p = 0.004$), motivación intrínseca al conocimiento ($r = 0.179$, $p = 0.011$) y motivación intrínseca al logro ($r = 0.215$, $p = 0.002$). Por otro lado, no se halló una relación significativa entre el estrés académico y las dimensiones de amotivación ($r = -0.043$, $p = 0.547$), regulación externa ($r = 0.025$, $p = 0.722$) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes ($r = 0.136$, $p = 0.055$), ya que sus valores de p son mayores a 0.05. Estos hallazgos coinciden parcialmente con los resultados de Yang et al. (2022), quienes hallaron que el estrés académico influye negativamente sobre la motivación autónoma ($\beta = -0.18$, $p < 0.001$) y que la preocupación por las calificaciones predice un aumento en la desmotivación ($\beta = -0.09$, $p = 0.041$). Ambos estudios evidencian que no todas las formas de motivación responden igual ante el estrés académico. Esta relación refleja una interacción compleja que sugiere que el estrés puede canalizarse hacia diferentes tipos de metas motivacionales, dependiendo de la manera en que los estudiantes perciben y gestionan sus desafíos emocionales.

VI. CONCLUSIONES

Se identificó una correlación estadísticamente significativa entre la motivación y el estrés académico, lo que implica que a mayor nivel de motivación se tienden a generar mayores niveles de estrés.

La mayoría de los estudiantes presentan niveles altos de motivación, mientras que una proporción menor se ubica en un nivel medio. Solo una fracción muy reducida evidencia un nivel bajo de motivación, y no se registraron casos en los niveles extremos de muy bajo ni muy alto.

La mayoría de los estudiantes se ubica en un nivel alto de estrés académico, mientras que una minoría presenta un nivel medio. No se registraron casos en los niveles muy bajo, bajo ni muy alto.

Existe una relación positiva y débil entre la motivación y las dimensiones del estrés académico (cognitiva, fisiológica y conductual), lo que indica que, a mayor nivel de motivación, se presentan ligeros incrementos en los niveles de estrés académico en sus distintas dimensiones.

Se halló una relación significativa entre el estrés académico y las dimensiones de regulación introyectada, regulación identificada, motivación intrínseca al conocimiento y motivación intrínseca al logro. Por otro lado, no se evidenció una relación significativa con las dimensiones de amotivación, regulación externa y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

VII. RECOMENDACIONES

A los padres de familia, monitorear de cerca a los estudiantes para asegurar que su alto nivel de motivación no les genere un exceso de estrés. Además, se podrían establecer intervenciones tempranas para aquellos que muestran niveles moderados de motivación, ofreciéndoles apoyo adicional para incrementar su motivación de manera saludable y sostenible.

A los psicólogos de la institución, implementar programas de prevención del estrés, técnicas de relajación y afrontamiento. Además, se debe considerar la posibilidad de proporcionar más espacio para actividades recreativas y de esparcimiento, lo que podría ayudar a disminuir los altos niveles de estrés y mejorar el bienestar general de los estudiantes.

A los docentes, incorporar un programa educativo que enseñe a los estudiantes a reconocer las señales de estrés en el aspecto cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual y su manejo que promueva prácticas para reducir el impacto del estrés en su rendimiento, como ejercicios de respiración o pausas activas.

Al coordinador general de la institución, implementar estrategias para ayudar a los estudiantes a equilibrar su motivación con técnicas de manejo del estrés. Esto podría incluir talleres de relajación y mindfulness, así como sesiones de orientación que ayuden a los estudiantes a identificar cuándo su motivación está contribuyendo al aumento del estrés y cómo gestionarlo eficazmente.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, J. M. (2008). *Gestión del estrés: Cómo entenderlo, cómo controlarlo y cómo sacarle provecho*. Bresca Editorial.
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y., & Encinas Alemán, T. de la C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1163-1171. Recuperado de <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307>
- Alfonso, S., De Año, M., Conde, A., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 21(1), 125-136.
- Alonso Martín, P. (2008). Estudio comparativo de la satisfacción laboral en el personal de administración. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25-40.
- Altamirano, E. (2004). *Estrés*. Equinoccio, Series Académicas UTE.
- Antolín, A. (2018). Influencia de la ansiedad infantil en el logro de aprendizajes en estudiantes de la IEP Rosario Valderrama del Distrito Federal de Morelia. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 10(40), 617-625. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=29458729>
- Arango Pérez, Y. (2018). Motivación y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores de Mi Banco, Agencia Lima Este, Lima. *Universidad Inca Garcilaso de la Vega*. Recuperado de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/2430/MOTIVACION%20Y%20SU%20INFLUENCIA%20EN%20EL%20DESEMPEÑO%20LABORAL%20DE%20LOS%20TRABAJADORES%20DE%20MI%20BANCO%20AGENCIA%20LIMA%20ESTE%20Lima%202018_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Alshuaili, A. S. T., & Yussef, M. (2024). Structural modeling of the relationship between occupational stress, occupational motivation, and job satisfaction among school teachers in the Sultanate of Oman. *International Journal of Education and Practice*, 12(3), 511–526. <https://doi.org/10.18488/61.V12I3.3722>
- Azcuenaga Linaza, L. M. (2011). *El estrés: Manual práctico para la prevención de riesgos emergentes: Riesgos psicosociales, carga mental, burnout, estrés laboral, riesgos biológicos*. Fundación Confemetal.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., & Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 1138-1663.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Electrónica Psicología Científica*, 21(2), 65-75. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicología-19-1-características-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html>
- Barraza, A. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Universidad Pedagógica de Durango*, 7(1), 1-18.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: Un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 270-289. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242008000200012&lng=en&nrm=iso
- Barrera, C., Curasma, J., & Gonzales, R. (2012). La motivación y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada de Huaycán,

- Vitarte 2012. *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. Lima, Perú.
- Barreto, M. (2017). La motivación y desempeño laboral de los trabajadores de la Dirección Regional de Salud Áncash. *Universidad César Vallejo*. Lima.
- Becerra-González, C. E., & Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol-17no3/contenidobecerra-reidl.html>
- Bendezú, R., & Manrique, L. (2019). La motivación escolar y su relación con la autoestima en los estudiantes del 3° grado de educación primaria de la institución educativa Fe y Alegría N° 70 en Salas Guadalupe – Ica. [Tesis de segunda especialidad en Psicología educativa y tutoría, Universidad Nacional de Huancavelica]. *Repositorio institucional de la UNH*. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2410>
- Calle, R. (2008). *¡Otra vez lunes! Técnicas para superar el estrés laboral*. Ediciones Turpial S.A.
- Caridad, O. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270. Recuperado el 17 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tlng=es
- Cartolin, M., & Ccoyllo, A. (2014). Relación entre el clima motivacional y el rendimiento escolar en los estudiantes de 1° a 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Particular Ciro Alegría Bazán, UGEL N° 07. *Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*.
- Chiang Vega, M. M., Salazar Botello, M., Huerta Rivera, P. C., & Nuñez Partido, A. (2008). Clima organizacional y satisfacción laboral en organizaciones del sector estatal (instituciones públicas). Recuperado de

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762008000200004&script=sci_arttext (consultado el 1 de agosto de 2015).

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. McGraw Hill.

Clayton, M. (2013). *Tips efectivos para manejar el estrés en cualquier situación*. Trillas.

Colegio de psicólogos del Perú. (2017). *Código de Ética y Deontología*. <https://www.cpsp.pe/codigo-de-etica-y-deontologia>

Comisión Ejecutiva Confederal de UGT. (2006). Guía sobre el estrés ocupacional. Recuperado de http://portal.ugt.org/saludlaboral/observatorio/publicaciones/cuader_guias/2006_Guia_Estres_Laboral.pdf

Clemente, Z. (2021). Estrés académico y ansiedad en estudiantes de licenciatura en enfermería. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Enfermería*. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/bitstream/handle/20.500.12371/11807/20210126140649-7284-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cuevas, R., García-Calvo, T., & Contreras, O. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education in Spanish students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.726>

Daza, F. M. (1995). El estrés: Proceso de generación en el ámbito laboral. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_318.pdf (consultado el 1 de agosto de 2015).

De la Cruz Rubio, M. (2013). *Manual análisis de los riesgos psicosociales: Estrés y el síndrome de burnout*. Editorial CEP.

- Defensoría del Pueblo. (2020). Retos para mejorar la educación a distancia y cautelar el regreso gradual a las clases presenciales. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/serie-informes-especiales-no-033-2020-dp/>
- Del Hoyo Delgado, M. A. (2004). Estrés laboral. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS%20DE%20PUBLICACIONES/FONDO%20HISTORICO/DOCUMENTOS%20DIVULGATIVOS/DocDivulgativos/Fichero%20pdf/Estres%20laboral.pdf> (consultado el 1 de agosto de 2015).
- Dumont, H., & Istance, D. (2016). Análisis y diseño de ambientes de aprendizaje para el siglo XXI. En O.-U. U. OCDE, *La naturaleza del aprendizaje* (pp. 17-30). Tinto Estudio, S.A.
- Espinoza, J., Angulo, S., & Purizaca, B. (2025). Estrés académico como motivador para los estudios: su relación en estudiantes universitarios de Villa el Salvador, Perú. *Revista San Gregorio*, 1(61), 40–45. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i61.3433>
- Fischman, D. (2014). *Motivación 360°*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/booksisbn>
- García, F., & Muñoz, J. (2004). El estrés académico: Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Recuperado de <http://www.casadellibro.com/libro>
- Guevara, J. E. (2018). *Motivación escolar y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primaria de la I. E. Virgen de Fátima – Ventanilla, 2018*. Universidad César Vallejo. Lima.
- Gutiérrez, R., & Ángeles, Y. (2012). *Estrés organizacional*. Editorial Trillas.
- Guízar Montúfar, R. (2008). *Desarrollo organizacional: Principios y aplicaciones*. McGraw Hill.

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. (n.d.). Estrés laboral. Recuperado de http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Fichas%20Notas%20Prácticas/Ficheros/np_efp_34.pdf (consultado el 8 de agosto de 2015).

Gutiérrez, J. (2015). *Motivación de logro en los estudiantes de tercero y cuarto año de secundaria de la Institución Educativa 7 de enero del distrito de Corrales – Tumbes, 2015*. Universidad Los Ángeles de Chimbote. Tumbes.

Herrera, N. (2017). *La motivación y desmotivación en las aulas de primaria* (Tesis de maestría). Universidad de la Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6497>

Jabeen, H., Zunaira Fatima, S., & Un Nisa Awan, R. (2024). Impact of Academic Stress on Motivation and Academic Achievement of Undergraduates. *UMT Education Review*, 7(1), 78–90. <https://doi.org/10.32350/UER.71.05>

Jaramillo Pescador, N. J., & Gonzales Suarez, J. E. (2010). *Nivel de satisfacción de los empleados de la Alcaldía Municipal de la Celia Risaralda*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Khizer, A. (2022). Relationship between Academic Stress and Achievement Motivation: Influence of Gender and Course » The International Journal of Indian Psychology. *Indian Psychology*, 10(4). <https://ijip.in/articles/relationship-between-academic-stress-and-achievement-motivation-influence-of-gender-and-course/>

Kloter, G., & Perrota, D. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Facultad Teresa de Ávila. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9774/1/estres-academico-estudiantes-universitarios.pdf>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca. Recuperado de

http://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.upsin.edu.mx%2Fmec%2Fdigital%2Fmetod_invest.pdf&ei=Cih8VIDIFYGlgwT7jYPYAg&usg=AFQjCNGWVbSYnk4HukHP3gZrwnvC-dkbyQ

Leivovich De Figueroa, N. B., & Schufer, M. L. (2002). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. Eudeba.

Llaneza Álvarez, J. F. (2009). *Ergonomía y Psicología Aplicada. Manual para la formación del especialista*. Lex Nova.

Mamani, B. (2019). *Estrés infantil y tareas escolares en niños de cuatro y cinco años de la Institución Educativa Inicial Santiago de Ríos N° 761 Juliaca – Puno* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34344/mamani_rb.pdf?sequence=1

Meliá, J. L., & Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologías*, 5, 59-74. Recuperado de http://www.uv.es/meliajl/Research/Art_Satisf/ArtS20_23.PDF

Moreno Jiménez, B., & Báez León, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Universidad Autónoma de Madrid.

Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congreso Internacional Galego – Portugués de Psicología. Braga: Universidades do Minho.

Otiniano, S. (2024). *Estrés académico y motivación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional - UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/155854>

- Pérez, M. (2021). *Motivación académica y logros de aprendizaje en estudiantes de primaria de una institución educativa de Cajamarca* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/69847/Pérez_OM-SD.pdf?sequence=1
- Piñeiro, P. (2018). *Psicología Educativa* (3ra ed.). Perú: San Marcos.
- Pizarro, R. (2017). *Motivación y el desempeño laboral de los trabajadores obreros de la Empresa Inmobiliaria "si construyo Perú"* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Reeve, J. M. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw Hill.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Editorial Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2010). *Administración*. Prentice Hall.
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Rojas, C. W. (2020). *Ansiedad y estrés académico en estudiantes de primero de una escuela superior de formación artística pública, Ayacucho, 2020* (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55696/Rojas_CW_SD.pdf
- Rosales, V. (2015). *Relación entre locus de control y motivación de logro de los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Inmaculada Concepción – Tumbes, 2015* (Tesis de maestría). Universidad ULADECH, Tumbes, Perú.
- Sacsara, P. (2022). *Estrés y motivación de logro en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ayacucho 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad

Católica Los Ángeles de Chimbote].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/26443>

Santisteban, F., & Mantilla, G. (2023). *Motivación para el aprendizaje y estrés académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Universidad Privada Antenor Orrego.
<https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/16251>

Vivar, M. (2013). *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1813>

Williams, S., & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo: Plan de acción detallado para profesionales*. Editorial El Manual Moderno.

Yang, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2022). Examining the relationship between academic stress and motivation toward physical education within a semester: A two-wave study with Chinese secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 965690.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.965690/BIBTEX>

Yucra, V. (2017). *El estrés y el desempeño laboral en los servidores públicos del RENIEC, Arequipa-2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/16352/Yucra_NVJ.pdf?sequence=1

Alshuaili, A. S. T., & Yussef, M. (2024). Structural modeling of the relationship between occupational stress, occupational motivation, and job satisfaction among school teachers in the Sultanate of Oman. *International Journal of Education and Practice*, 12(3), 511–526.
<https://doi.org/10.18488/61.V12I3.3722>

- Chacón Ríos, D., & Jayo Barros, M. (2021). La motivación y el aprendizaje del idioma inglés, en estudiantes de la Institución Educativa No 1255, Walter Peñaloza Ramella, Lima, 2021. *Paidagogo*, 3(2), 55–72. <https://doi.org/10.52936/P.V3I2.67>
- Gong, Z. (2020). Current Situation and Coping Strategies of College Students' Academic Stress Based on Internet Background. *Journal of Physics: Conference Series*, 1533(4). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1533/4/042085>
- Jones, S. (2020). Measuring Reading Motivation: A Cautionary Tale. *Reading Teacher*, 74(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1912>
- Park, J. S., & Son, Y. J. (2023). Mediating Effect of Self-Esteem on Relationship between Cultural Adaptation Stress and Achievement Motivation in Adolescents from Multicultural Families. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 32(1), 25–33. <https://doi.org/10.12934/JKPMHN.2023.32.1.25>
- Polat, S., & Bayram, H. (2022). An Investigation into Design Thinking Skills of Social Studies Teachers. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 12(3), 208–219. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.22>
- Wang, J., & Zhou, X. (2022). Research on the relation between the achievement motivation and the pressure of college students majoring in fashion design. *Psychiatria Danubina*, 34, S914–S919.
- Yuan, L., Zhang, Z., Zhou, X., Zhai, Y., Yin, X., Li, S., & Sun, L. (2024). Correlation between stress and Internet addiction among middle school students in Shanghai. *Chinese Journal of School Health*, 45(12). <https://doi.org/10.16835/J.CNKI.1000-9817.2024369>
- Zhang, S., Rehman, S., Zhao, Y., Rehman, E., & Yaqoob, B. (2024). Exploring the interplay of academic stress, motivation, emotional intelligence, and mindfulness in higher education: a longitudinal cross-lagged panel model approach. *BMC Psychology*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/S40359-024-02284-6/TABLES/5>

ANEXOS

IX. ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INSTRUMENTO	METODOLOGIA	POBLACIÓN Y MUESTRA
¿De qué manera se determina la relación entre la motivación y el estrés académico en los estudiantes de una institución educativa- Tumbes 2024?	<p>Objetivo general</p> <p>- Determinar la relación entre la motivación y el estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de motivación en los estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024. • Identificar el nivel de estrés académico en los estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024. • Establecer la relación entre la motivación y las dimensiones del estrés académico (estresores, síntomas y estrategias de 	<p>H1: Existe una relación inversa y significativa entre la motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024.</p> <p>H0: No existe una relación inversa y significativa entre la motivación y estrés académico en estudiantes de una</p>	<p>Variable Motivación:</p> <p>La motivación constituye el proceso mediante el cual se impulsa, orienta y mantiene el comportamiento humano en la consecución de determinados objetivos. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación se clasifica en intrínseca, cuando la acción es realizada por el interés o la satisfacción inherente a la propia actividad, y extrínseca, cuando el comportamiento está dirigido a la obtención de recompensas externas o a la evitación de sanciones (Ryan y Deci, 2020).</p> <p>Variable estrés académico:</p> <p>Lazarus y Folkman (1986) proponen que el estrés es un proceso dinámico que se origina a partir de la interacción entre el individuo y su entorno, en el cual las demandas ambientales percibidas</p>	<p>1. Escala de Motivación hacia la Educación (Échelle de Motivation en Éducation [EME]).</p> <p>2. Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)</p>	<p>La metodología de la investigación es no experimental, debido a que las variables no son manipuladas y el grado de correlación es generado por la relación entre la investigación y las variables, siendo correlacional y de corte transversal.</p>	<p>La presente investigación tendrá una población muestral de 360 estudiantes de una institución educativa de Tumbes 2024.</p>

	<p>afrontamiento) en los estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de la motivación (valor, expectativas y afectividad emocional) en los estudiantes de una institución educativa de Tumbes, 2024. 	<p>institución educativa de Tumbes 2024.</p>	<p>superan los recursos personales disponibles para afrontarlas.</p>			
--	---	--	--	--	--	--

Anexo 2: Matriz operacionalización de variables.

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	ITEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
MOTIVACIÓN	La motivación constituye el proceso mediante el cual se impulsa, orienta y mantiene el comportamiento humano en la consecución de determinados objetivos. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación se clasifica en intrínseca, cuando la acción es realizada por el interés o la satisfacción inherente a la propia actividad, y extrínseca, cuando el comportamiento está dirigido a la obtención de recompensas externas o a la evitación de sanciones (Ryan y Deci, 2020).	Dentro de esta investigación para poder identificar el grado de motivación de los estudiantes se aplicará la Escala de Motivación hacia la Educación (Échelle de Motivation en Éducation [EME])	Amotivación	1,3,5,6,7,8	Ordinal
			Regulación Externa	2,9,10,11	
			Regulación Introyectada	20,21,22,23	
			Regulación Identificada	24,25,26,27	
			Motivación intrínseca al conocimiento	28,14,15,16,17	
			Motivación intrínseca al logro	18,19	
			Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	12,13	
ESTRÉS	Lazarus y Folkman (1986) proponen que el estrés es un proceso dinámico que se origina a partir de la interacción entre el individuo y su entorno, en el cual las demandas ambientales percibidas superan los recursos personales disponibles para afrontarlas.	Para poder identificar los niveles de estrés en los estudiantes se aplicará La Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)	Componente cognitivo	23,11,28,8,21,3,9,22	Ordinal
			Componente afectivo	2,12,26,6,24,17,18	
			Componente fisiológico	20,14,19,13,16,1,10,15	
			Componente conductual	7,4,27,5,23	

Anexo 3: Escala de Motivación hacia la Educación

Nombres:

Edad:

Grado y sección:

Niño

Niña

Instrucciones: a continuación, se indica algunas preguntas que se refieren a los motivos y sentimientos que te llevan a estudiar o a ver tareas escolares. Lee con calma cada frase y escribe en el recuadro derecho la puntuación de 1 a 5 según tu preferencia.

Puntuación 1: **Nunca** siento lo que dice la frase
 Puntuación 2: **Casi nunca** siento lo que dice la frase
 Puntuación 3: **A veces** siento lo que dice la frase
 Puntuación 4: **Muchas veces** siento lo que dice la frase
 Puntuación 5: **Siempre** siento lo que dice la frase

Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

Piensa cómo te sientes en el colegio con cada frase que se te presenta a continuación y puntúa de 1 a 5 según consideres correcto.

Nº	Ítems	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1	Tengo la sensación de que estoy perdiendo el tiempo viniendo al colegio.	1	2	3	4	5
2	Al principio creía que debía poner interés a las clases, pero ahora creo que no.	1	2	3	4	5
3	No sé por qué tengo que estudiar, no me importa el colegio.	1	2	3	4	5
4	No consigo entender para qué sirve el colegio.	1	2	3	4	5
5	Porqué lograré más premios por parte de mis padres y profesores	1	2	3	4	5
6	Porque podré conseguir que mis padres, profesores y compañeros tengan una mejor opinión de mí.	1	2	3	4	5
7	Porque en el futuro me permitirá tener más oportunidades.	1	2	3	4	5
8	Porque cuando sea mayor tendré una mejor vida.	1	2	3	4	5
9	Para demostrarme que soy capaz de aprobar los cursos.	1	2	3	4	5
10	Porque cuando apruebo los cursos me siento importante.	1	2	3	4	5
11	Para demostrarme que soy inteligente y que sé hacer bien las tareas.	1	2	3	4	5
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5
13	Porque creo que el estudiar me ayudará a estar mejor preparado para aquello que quiero ser de mayor.	1	2	3	4	5
14	Porque seguramente cuando sea mayor me permitirá estudiar o dedicarme a lo que más me guste.	1	2	3	4	5
15	Porque me ayudará a elegir aquello que desee ser de mayor.	1	2	3	4	5
16	Porque estudiante podré desarrollar mejor mi capacidad como profesional en el futuro.	1	2	3	4	5
17	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5

18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5
19	Por el placer de aprender lo que me puedan enseñar en la escuela.	1	2	3	4	5
20	Porque esta asignatura me permite seguir aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5
22	Por la satisfacción que siento al conseguir lo que me propongo.	1	2	3	4	5
23	Por la satisfacción que siento cuando logro hacer las tareas difíciles.	1	2	3	4	5
24	Porque el colegio me permite sentirme satisfecho en la búsqueda de la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5
25	Por los intensos momentos que vivo en el colegio.	1	2	3	4	5
26	Por el placer que siento cuando hago tareas interesantes.	1	2	3	4	5
27	Por el placer que experimento al sentirme completamente concentrado.	1	2	3	4	5
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando hago tareas interesantes.	1	2	3	4	5

Anexo 4: Escala de Estrés Cotidiano Infantil

Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)

Nombres:

Edad:

Niño
Niña

Grado y sección:

Instrucciones: a continuación, encontrarás una lista de situaciones. Por favor, responde según las veces que te pasan.

Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4

Por ejemplo

Me siento contento en la escuela	Nunca	Casi nunca	Casi siempre X	Siempre
----------------------------------	-------	------------	--------------------------	---------

En esta oración un niño marcó la respuesta *Casi siempre*. Esto quiere decir que *casi siempre* se siente contento en la escuela.

Si tienes alguna duda, levanta la mano para poder resolverla. Si ya estás listo(a), empieza.

N°	Ítems	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Mi respiración se acelera cuando tengo que resolver un examen.	1	2	3	4
2	Tengo miedo de que mis amigos se peleen conmigo.	1	2	3	4
3	Cuando doy un examen, pienso que me puedo olvidar de todo lo que sé.	1	2	3	4
4	Cuando mis amigos me hablan, me alejo de ellos.	1	2	3	4
5	Cuando llego a casa, me encierro en mi cuarto.	1	2	3	4
6	Me molesta que mi mamá me diga qué hacer.	1	2	3	4
7	Me escondo para no jugar con mis compañeros durante el recreo.	1	2	3	4
8	Pienso que mis papás no se preocupan por mí.	1	2	3	4
9	Pienso que voy a sacar mala nota cuando entrego una tarea.	1	2	3	4
10	Me duele la cabeza cuando hago las tareas.	1	2	3	4
11	Cuando salgo al recreo pienso que mis amigos me van a fastidiar.	1	2	3	4
12	Me da miedo que nadie quiera jugar conmigo en el recreo.	1	2	3	4
13	Me duele el estómago cuando mi mamá me pide un favor.	1	2	3	4
14	Me pongo rojo(a) si un amigo me pide que le preste mis útiles.	1	2	3	4
15	Me piden rojo(a) cuando me piden que salga a exponer.	1	2	3	4
16	Me duele la cabeza cada vez que discuto con mi papá.	1	2	3	4
17	Me pongo nervioso(a) si el profesor me hace participar en clase.	1	2	3	4
18	Tengo miedo de no saber las respuestas de los exámenes.	1	2	3	4
19	Me sudan las manos cuando le quiero preguntar algo a un amigo.	1	2	3	4
20	Cuando converso con mis amigos, me tiemblan las manos.	1	2	3	4
21	Pienso que mis papás discuten mucho.	1	2	3	4
22	Cuando tengo que exponer pienso que me voy a equivocar.	1	2	3	4
23	Me preocupa que mis amigos se aburran de mí.	1	2	3	4
24	Me molesta pasar tiempo con mi familia.	1	2	3	4
25	Dejo incompletas las tareas del colegio.	1	2	3	4
26	Conversar con mis amigos me pone nervioso(a).	1	2	3	4
27	Me peleo con mis amigos.	1	2	3	4
28	Pienso que mis amigos se pueden burlar de mí cuando estoy con ellos.	1	2	3	4

Anexo 5: Ficha técnica de la escala de Motivación hacia la Educación

Nombre original	Escala de Motivación Educativa EME-E
Autor:	Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière y Luc G. Pelletier
Año de publicación:	1989
Procedencia:	Canadá, desarrollada en la Université du Québec à Montréal (UQAM)
Aplicación:	Estudiantes de nivel secundario y universitario
Administración:	Individual y colectiva
Duración:	15 a 20 minutos
Objetivo:	Medición y Diagnóstico de la motivación en la educación de alumnos de educación secundaria y primeros años de universidad.
Usos:	Educacional.
N.º de ítems:	28
Calificación	Cada ítem se califica del 1 a 5 Los ítems negativos se califican: MD (5) a MA (1) Los ítems positivos se califican: MD (1) a MA (5)
Baremos	[28-50] Muy bajo [51-73] Bajo [74-96] Medio [97-119] Alto [120-140] Muy alto

Nota. *Ficha técnica adaptada de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) de Vallerand et al. (1989), desarrollada en la Université du Québec à Montréal. Traducción y adaptación propia con fines académicos.*

Anexo 6: Ficha técnica de la escala de Estrés Cotidiano Infantil

Nombre original	Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI)										
Autor:	María Fernanda Flores Mazulis										
Año de publicación:	2011										
Procedencia:	Lima, Perú										
Aplicación:	Estudiantes de nivel secundario y universitario										
Administración:	Individual y colectiva										
Duración:	15 a 20 minutos										
Objetivo:	Obtener información acerca de los niveles de estrés cotidiano infantil, medido a partir de los componentes cognitivo, afectivo, fisiológico y conductual del estrés y los ámbitos social, familiar y académico de los niños y niñas										
Usos:	Educacional.										
N.º de ítems:	28										
Calificación	Cada ítem se califica del 1 a 4										
Baremos	<table><tr><td>≤ 37</td><td>Muy bajo</td></tr><tr><td>38-42</td><td>Bajo</td></tr><tr><td>43-49</td><td>Medio</td></tr><tr><td>50-106</td><td>Alto</td></tr><tr><td>≥ 107</td><td>Muy alto</td></tr></table>	≤ 37	Muy bajo	38-42	Bajo	43-49	Medio	50-106	Alto	≥ 107	Muy alto
≤ 37	Muy bajo										
38-42	Bajo										
43-49	Medio										
50-106	Alto										
≥ 107	Muy alto										

Nota. Ficha técnica adaptada de la Escala de Estrés Cotidiano Infantil (EECI) de Flores Mazulis, M. F. (2011)

Anexo 7: Validez y confiabilidad de la escala de estrés cotidiano infantil (EECI)

Validez: Los valores de validez oscilan entre - 0.119 y 0.717

Confiabilidad: El valor de confiabilidad por prueba piloto es de 0.825

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota. Fuente: autora (2025)

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	28

Nota. Fuente: autora (2025)

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Mi respiración se acelera cuando tengo que resolver un examen	73,92	81,661	,095	,831
2. Tengo miedo de que mis amigos se peleen conmigo.	73,65	82,028	,123	,827
3. Cuando doy un examen, pienso que me puedo olvidar de todo lo que sé.	73,85	81,054	,215	,824

4. Cuando mis amigos me hablan, me alejo de ellos.	73,80	78,985	,296	,822
5. Cuando llego a casa, me encierro en mi cuarto.	73,87	80,420	,267	,822
6. Me molesta que mi mamá me diga qué hacer.	73,62	79,471	,241	,824
7. Me escondo para no jugar con mis compañeros durante el recreo.	73,80	79,856	,341	,820
8. Pienso que mis papás no se preocupan por mí.	73,80	77,446	,443	,816
9. Pienso que voy a sacar mala nota cuando entrego una tarea.	73,72	78,922	,358	,819
10. Me duele la cabeza cuando hago las tareas.	73,62	76,599	,510	,814
11. Cuando salgo al recreo pienso que mis amigos me van a fastidiar.	73,72	78,615	,433	,817
12. Me da miedo que nadie quiera jugar conmigo en el recreo.	73,62	77,420	,448	,816
13. Me duele el estómago cuando mi mamá me pide un favor.	73,67	76,738	,428	,816
14. Me pongo rojo(a) si un amigo me pide que le preste mis útiles	73,60	78,246	,371	,819
15. Me pongo rojo(a) cuando me piden que salga a exponer.	73,72	75,128	,602	,810
16. Me duele la cabeza cada vez que discuto con mi papá.	73,67	75,661	,571	,811
17. Me pongo nervioso(a) si el profesor me hace participar en clase	73,37	78,702	,314	,821

18. Tengo miedo de no saber las respuestas de los exámenes.	73,60	79,733	,337	,820
19. Me sudan las manos cuando le quiero preguntar algo a un amigo.	73,45	77,331	,440	,816
20. Cuando converso con mis amigos, me tiemblan las manos	73,60	77,169	,379	,819
21. Pienso que mis papás discuten mucho	73,57	72,199	,717	,803
22. Cuando tengo que exponer pienso que me voy a equivocar.	73,40	78,246	,353	,820
23. Me preocupa que mis amigos se aburran de mí.	73,60	78,451	,396	,818
24. Me molesta pasar tiempo con mi familia.	73,77	81,410	,162	,826
25. Dejo incompletas las tareas del colegio.	73,60	77,169	,430	,816
26. Conversar con mis amigos me pone nervioso(a).	73,60	80,246	,255	,823
27. Me peleo con mis amigos	73,52	80,666	,237	,823
28. Pienso que mis amigos se pueden burlar de mí cuando estoy con ellos.	73,32	85,199	-,119	,835

Nota. Fuente: autora (2025)

<u>Estadísticas de escala</u>			
		Desv.	
Media	Varianza	Desviación	N de elementos
76,37	84,138	9,173	28

Nota. Fuente: autora (2025)

Anexo 8: Validez y confiabilidad de la escala de motivación hacia la educación (ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION [EME])

ESCALA DE MOTIVACIÓN HACIA LA EDUCACIÓN (ÉCHELLE DE MOTIVATION EN ÉDUCATION [EME])

Validez: Los valores de validez oscilan entre 0.009 y 0.696

Confiabilidad: El valor de confiabilidad por prueba piloto es de 0.880

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	40	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota. Fuente: autora (2025)

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,880	28

Nota. Fuente: autora (2025)

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Tengo la sensación de que estoy perdiendo el tiempo viniendo al colegio.	98,43	104,456	-,303	,891

2. Al principio creía que debía poner interés a las clases, pero ahora creo que no.	98,23	99,256	,104	,882
3. No sé por qué tengo que estudiar, no me importa el colegio.	98,10	100,195	,009	,885
4. No consigo entender para qué sirve el colegio	98,05	101,279	-,073	,887
5. Porqué lograré más premios por parte de mis padres y profesores	97,43	98,558	,082	,886
6. Porque podré conseguir que mis padres, profesores y compañeros tengan una mejor opinión de mí.	96,58	88,507	,696	,868
7. Porque en el futuro me permitirá tener más oportunidades.	96,28	93,743	,426	,876
8. Porque cuando sea mayor tendré una mejor vida	96,23	88,897	,599	,871
9. Para demostrarme que soy capaz de aprobar los cursos.	96,18	88,404	,714	,868
10. Porque cuando apruebo los cursos me siento importante.	96,20	91,805	,488	,875
11. Para demostrarme que soy inteligente y que sé hacer bien las tareas.	96,23	89,615	,701	,869
12. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	96,18	91,738	,601	,872
13. Porque creo que el estudiar me ayudará a estar mejor preparado para aquello que quiero ser de mayor.	96,30	92,267	,549	,873

14. Porque seguramente cuando sea mayor me permitirá estudiar o dedicarme a lo que más me guste.	96,20	94,985	,322	,879
15. Porque me ayudará a elegir aquello que desee ser de mayor.	96,00	98,000	,211	,880
16. Porque estudiante podré desarrollar mejor mi capacidad como profesional en el futuro.	96,05	93,895	,538	,874
17. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	96,13	93,958	,486	,875
18. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	95,88	93,343	,544	,874
19. Por el placer de aprender lo que me puedan enseñar en la escuela.	95,95	90,767	,718	,869
20. Porque esta asignatura me permite seguir aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	96,00	92,462	,581	,873
21. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	96,03	92,589	,628	,872
22. Por la satisfacción que siento al conseguir lo que me propongo.	96,03	91,666	,625	,871
23. Por la satisfacción que siento cuando logro hacer las tareas difíciles.	96,05	93,023	,538	,874
24. Porque el colegio me permite sentirme satisfecho en la búsqueda de la perfección en mis estudios.	96,05	95,792	,350	,878

25. Por los intensos momentos que vivo en el colegio.	95,95	95,741	,384	,877
26. Por el placer que siento cuando hago tareas interesantes	96,08	94,174	,497	,875
27. Por el placer que experimento al sentirme completamente concentrado.	96,00	91,026	,488	,875
28. Porque me gusta meterme de lleno cuando hago tareas interesantes.	95,93	94,430	,422	,876

Nota. Fuente: autora (2025)

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
100,03	100,743	10,037	28

Nota. Fuente: autora (2025)

Anexo 9: Asentimiento Informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto, me presento ante usted mi nombre es **Leslie Gabriela López Romero** identificada con el DNI 70 24 0008 estudiante de la escuela de psicología de la Universidad Nacional de Tumbes. Actualmente me encuentro realizando una investigación titulada: **MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE UNA**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES-2024 Con el objetivo de determinar la relación entre la motivación y el estrés en los estudiantes. Para ello necesito su colaboración, la cual consiste en rellenar dos cuestionarios con el fin de marcar con una **X** a la respuesta que describa mejor su situación. Su participación en todo momento es voluntaria. Los resultados de sus instrumentos serán totalmente confidenciales y bajo anonimato, es decir, no se brindará información a terceros sobre sus respuestas, solo se utilizarán para hacer una interpretación dentro de la investigación

Si desea continuar con la investigación, deberá completar el siguiente asentimiento:

Yo _____ con el número de DNI: _____ Después de leer el asentimiento informado, acepto participar

en la investigación, **MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES-2024**, llevada a cabo por la estudiante **Leslie Gabriela, López Romero**, comprendiendo que la información que brinde será protegida y confidencial bajo anonimato, usado solo para fines investigativos

A la firma, confirmo haber sido informada sobre la investigación y estar de acuerdo.

Firma

Anexo 10: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto, me presento ante usted mi nombre es **Leslie Gabriela López Romero** identificada con DNI 70 24 0008 estudiante de la escuela de psicología de la Universidad nacional de Tumbes. Actualmente me encuentro realizando una investigación titulada **MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES-2024**, con el objetivo de determinar la relación entre la insatisfacción corporal y los niveles de autoestima. Para ello necesito su colaboración, la cual consiste en rellenar dos cuestionarios con el fin de marcar con una **X** la respuesta que describa mejor su situación. Su participación en todo momento es voluntaria. Los resultados de esos instrumentos serán totalmente Confidenciales y bajo anonimato, es decir, no se brindará información a terceros sobre supuestas, solo se utilizarán para hacer una interpretación dentro de la investigación.

Si desea continuar con la investigación, deberá completar el siguiente consentimiento:

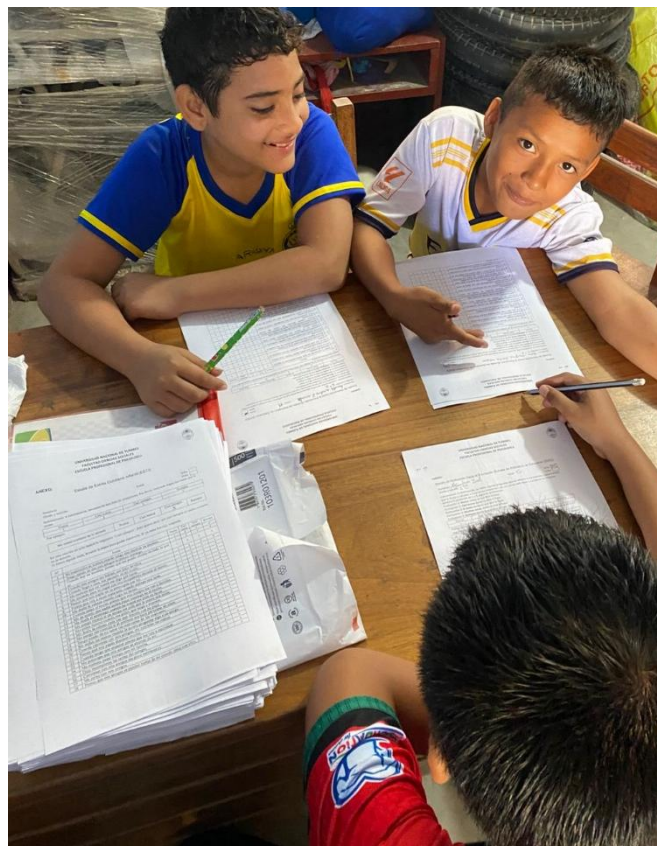
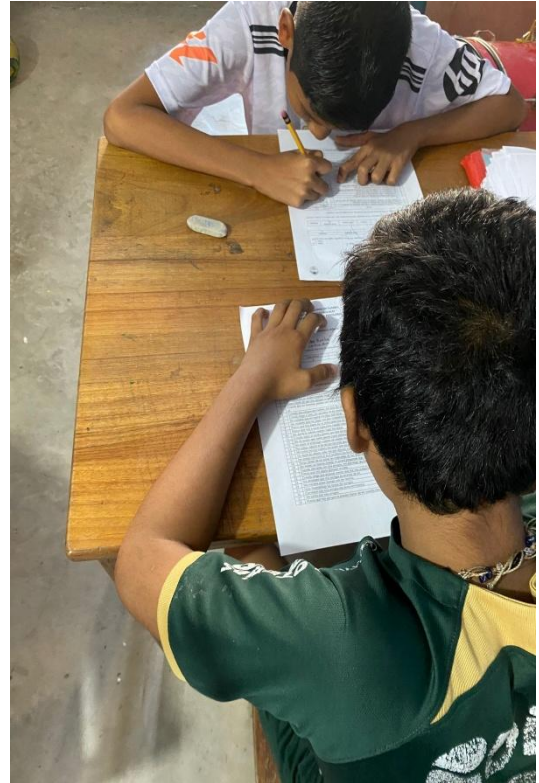
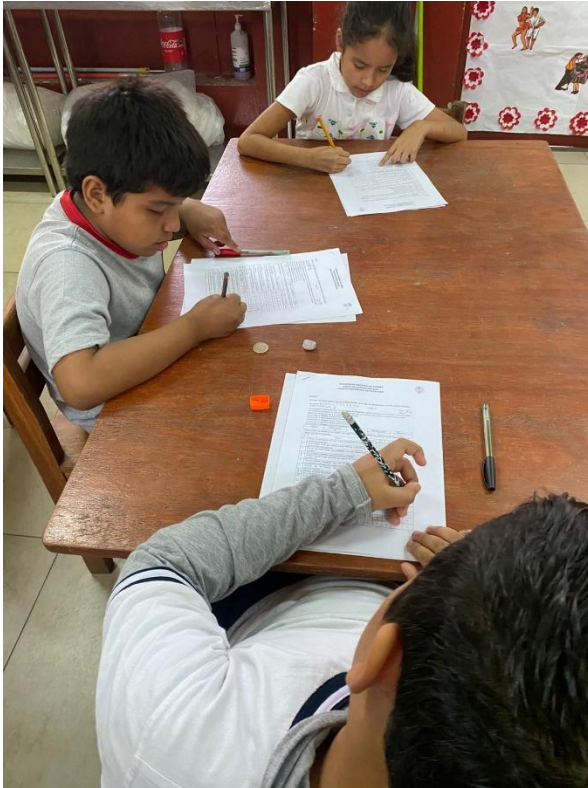
Yo _____ Padre/Tutor del estudiante _____ del grado _____ del Nivel Primario seleccionado para la investigación.

Después de leer el consentimiento informado acepto participar en la investigación **MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES-2024**, llevada a cabo por la estudiante **Leslie Gabriela López Romero**, comprendiendo que la información que brinde será protegida y confidencial bajo anonimato usado solo para fines investigativos.

A la firma, confirmo haber sido informado sobre la investigación y estar de acuerdo.

Firma

Anexo 11: Evidencias de la aplicación del instrumento en la I.E Fermina Campaña de Zúñiga.



Anexo 12: Permiso de la I.E. Fermina Campaña de Zúñiga

1 de 4

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA
CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNÍN Y AYACUCHO"

SOLICITO: Autorización para aplicación de instrumentos
de recolección de datos.

Señor:

DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 054 "FERMINA CAMPAÑA DE ZUÑIGA".

LESLIE GABRIELA LÓPEZ ROMERO Bachiller En Psicología identificada con DNI N°
70240008, ante usted con el debido respeto me presento y expongo.

Que me encuentro elaborando mi Tesis para obtener mi título profesional denominado:

MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA. TUMBES-2023, bajo
asesoramiento de la docente Dr. Cedillo Lozada Wendy Jesús Catherin.

Que, en marco de la ejecución de mi proyecto de tesis, tengo que realizar algunas actividades
de aplicación de instrumentos a los estudiantes del nivel primario de vuestra Institución
Educativa, de esta forma los datos obtenidos servirán para la elaboración de mi proyecto de
investigación.

POR LO EXPUESTO:

Solicito a su despacho, me permita realizar las actividades de aplicación de los instrumentos de
recolección de datos a todos los estudiantes del nivel primario.

En espera de su respuesta favorable, me despido de usted agradeciéndole por
anticipado.

Tumbes, 19 de agosto del 2024.

López Romero Leslie Gabriela

DNI: 70240008

Cel: 986060414

Adjunto: Instrumentos de evaluación

Anexo 13: Resolución de designación de Jurado



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Ciudad Universitaria - Pampa Grande - Tumbes - Perú

* AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL *

RESOLUCIÓN N° 097-2022/UNTUMBES-FACSO-D.

Tumbes, 26 de mayo de 2022.

VISTO: El expediente adjunto al correo electrónico institucional, del 19 de mayo del 2022, mediante el cual el director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, alcanza, para su reconocimiento, el proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, que para optar el título profesional de licenciado en Psicología, ha presentado la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, documento con el que también se propone a los docentes que deben conformar el jurado calificador que tendrá a su cargo la evaluación de dicho documento académico; y

CONSIDERANDO:

Que en conformidad con lo establecido en el numeral 45.2 del artículo 45. de la Ley Universitaria N°30220 y en el artículo 90. del Estatuto de esta Universidad, para optar el título profesional se requiere la presentación y sustentación de una tesis;

Que en conformidad con lo expuesto, deviene procedente el reconocimiento del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, para efectos de su evaluación, como tal, por el jurado calificador que también se constituye con esta Resolución, en virtud de la propuesta formulada, al efecto, con el documento señalado en la referencia;

Que complementariamente a lo señalado en el considerando precedente, se impone la necesidad de efectuar, como corresponde, la designación del docente asesor de dicho documento académico;

Que en razón de lo anterior, es conveniente disponer lo pertinente en relación con lo aquí expuesto, en los términos que se consignan en la parte resolutive;

En uso de las atribuciones conferidas a la señora Decana de la Facultad de Ciencias Sociales;

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - RECONOCER a la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, como autora del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, presentado por dicha estudiante.

ARTICULO SEGUNDO.- CONSTITUIR el Jurado Calificador del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"** con la siguiente conformación:



RESOLUCIÓN N°097-2022/UNTUMBES-FACSO-D.

Presidente : Dr. Abraham Eudes Pérez Urruchi
Secretario : Mg. Elizabeth Edelmira Bravo Barreto
Vocal : Dra. Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara
Accesitario : Dr. Pedro Fre Infante Sanjinez.

ARTÍCULO TERCERO.- DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 60. del Reglamento de tesis para pregrado y posgrado de esta Universidad, el incumplimiento de las funciones del jurado, estipuladas en el artículo 41. del mismo Reglamento, es comunicado en forma escrita por el Presidente u otro miembro del Jurado, al Decano de la Facultad, para la llamada de atención correspondiente.

ARTICULO CUARTO.- DESIGNAR a la Dra. Wendy Jesús Catherin Cedillo Lozada como asesora del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, lo que se dispone en razón de lo señalado en la parte considerativa.

ARTÍCULO QUINTO.- DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 49. del Reglamento de tesis para pregrado y posgrado de esta Universidad, el tesista puede cambiar de asesor o co-asesor si no cumplen con sus funciones según el artículo 46. del mismo Reglamento.

Dada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, el veintiséis de mayo del dos mil veintidós.

REGÍSTRASE Y COMUNICASE: (Fdo.) Dra. DIANA MILAGRO MIRANDA YNGA, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes; (Fdo.) Dra. WENDY JESÚS CATHERIN CEDILLO LOZADA, Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes.

C. c.
-RECTOR-VRACAD-OGCDA
-FACSO-DDH-DDT-DET-DDED
-DEED-DDPS-DEPS-DECC
-REG.TEC-Interesado-Archivo
DMMY/D.
WJCL/Sec. Acad


Mg. Wendy Jesús catherin Cedillo Lozada
SECRETARIA ACADÉMICA

Anexo 14: Resolución de aprobación del proyecto de tesis



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Ciudad Universitaria - Pampa Grande - Tumbes - Perú



"AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNIN Y AYACUCHO"

RESOLUCIÓN N° 100-2024/UNTUMBES-FACSO-D.

Tumbes, 18 de marzo de 2024.

VISTO: El expediente virtual N° 562, del 8 de marzo de 2024, correspondiente al Informe N° 005-2024/UNTUMBES-FACSO-DAP-AEPU, mediante el cual, el presidente del Jurado constituido con la Resolución RESOLUCIÓN ° 097-2022/UNTUMBES-FACSO-D., del 26 de mayo de 2022, alcanza el acta de aprobación del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, presentado por la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología; y

CONSIDERANDO:

Que con la Resolución **RESOLUCIÓN N° 097-2022/UNTUMBES-FACSO-D**, del 26 de mayo de 2022, se reconoce a la estudiante **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, como autora del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, se constituye el Jurado Calificador y se designa el asesor de dicho documento académico;

Que, de lo consignado en el acta suscrita por los integrantes del indicado jurado, el 1 de marzo de 2024 y que obra en el expediente señalado en la referencia, se desprende que el mencionado proyecto de tesis ha sido debidamente corregido por la mencionada estudiante y favorablemente evaluado para efectos de su correspondiente aprobación como proyecto de tesis;

Que teniendo en cuenta lo expuesto, deviene procedente la aprobación del indicado documento, con el carácter de proyecto de tesis y cuya evaluación debe continuar a cargo de los docentes miembros de ese mismo jurado calificador;

Que, en razón de lo anterior, es conveniente disponer lo pertinente, en relación con lo aquí expuesto, en los términos que se consignan en la parte Resolutiva;

En uso de las atribuciones conferidas a la señora Decana de la Facultad de Ciencias Sociales;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: APROBAR el proyecto de tesis titulado: **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**, presentado por la estudiante de la Escuela Profesional de Psicología, **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología.

ARTÍCULO SEGUNDO: AUTORIZAR, la ejecución del proyecto de tesis denominado: **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES – 2022"**,



RESOLUCIÓN N° 100-2024/UNTUMBES-FACSO-D.

presentado por la estudiante de la escuela profesional de Psicología, **LESLIE GABRIELA LOPEZ ROMERO**, para optar el título profesional de Licenciada en Psicología.

ARTÍCULO TERCERO: RATIFICAR a la Dra. Wendy Jesús Catherin Cedillo Lozada, como **asesora** del proyecto de tesis titulado **"MOTIVACIÓN Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE TUMBES - 2022"**.

ARTÍCULO CUARTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 59° del Reglamento de tesis para pregrado y posgrado de esta Universidad, el incumplimiento de las funciones del jurado, el asesor o tesista, pueden solicitar el cambio del jurado.

ARTÍCULO QUINTO: DEJAR expresamente indicado que, en conformidad con el artículo 56°, el tesista puede cambiar de asesor y/o coasesor (es) si no cumplen sus funciones, según el ítem a) del artículo 52° del presente reglamento.

ARTÍCULO SEXTO: COMUNICAR la presente Resolución a los docentes aquí nominados, al vicerrectorado académico y al instituto de investigación, lo dispuesto en la presente resolución para su conocimiento y las acciones que son de su propia competencia.

Dada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, el dieciocho de marzo del dos mil veinticuatro.

REGÍSTRASE Y COMUNICASE: (Fdo.) Dra. DIANA MILAGRO MIRANDA YNGA, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes; (Fdo.) Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval, Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes.

C. c.
-RECTOR-VRACAD-OGCDA
-FACSO-DDH-DDT-DET-DDED
-DEED-DDPS-DEPS-DECC
-REG.TEC-Interesado-Archivo
DMMY/D.
CJHS/Sec. Acad.



Mg. Cristhiam Jacob Hidalgo Sandoval
SECRETARIO ACADÉMICO