



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN**

Estrés académico y motivación al logro de estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2024.

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN**

AUTORA:

Macedo Chauca, Criseida Tania (orcid.org/0009-0000-4687-9901)

ASESOR:

Mg Alarcón Vásquez, Segundo Felipe (orcid.org/0000-0002-7832-3278)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Didáctica y Evaluación de los Aprendizajes

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

Dedicatoria

Este trabajo fruto de mi esfuerzo y constancia va dedicado con mucho amor a mi familia: esposo, hija, mi madre y hasta el cielo a mi padre; quien sembró en mi la responsabilidad, el deseo de superación y los valores morales
La autora

Agradecimiento

A Dios, por haberme dado la vida, por acompañarme en todo este sendero como maestra, por ser luz en mi camino y por darme sabiduría y fortaleza para alcanzar mis objetivos.

La Autora

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ALARCON VASQUEZ SEGUNDO FELIPE, docente de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "Estrés académico y motivación al logro de estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2024.", cuyo autor es MACEDO CHAUCA CRISEIDA TANIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender el Trabajo Académico II cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 08 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ALARCON VASQUEZ SEGUNDO FELIPE DNI: 43840171 ORCID: 0000-0002-7832-3278	Firmado electrónicamente por: SALARCON23 el 13- 07-2024 17:15:21

Código documento Trilce: TRI - 0804789

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LA AUTORA



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MACEDO CHAUCA CRISEIDA TANIA estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN NEUROEDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "Estrés académico y motivación al logro de estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2024.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado, ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
CRISEIDA TANIA MACEDO CHAUCA DNI: 32931468 ORCID: 0009-0000-4687-9901	Firmado electrónicamente por: CTMACEDO el 08-07- 2024 17:44:29

Código documento Trilce: TRI - 0804790

ÍNDICE

Carátula	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LA AUTORA	
ÍNDICE	ii
Resumen	iii
Abstract	iv
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. MÉTODO.....	12
3.1. Tipo y diseño de investigación	12
3.2. Variables y operacionalización	13
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
3.5. Procedimiento	14
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos.....	15
IV. RESULTADOS	16
V. DISCUSIÓN	20
VI. CONCLUSIONES.....	22
VII. RECOMENDACIONES	23
REFERENCIAS	24
ANEXOS	

Resumen

En el presente estudio tuvo como objetivo general determinar la relación entre el estrés académico y motivación al logro de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de Chimbote – 2024. Como marco metodológico, el estudio estuvo bajo un tipo de investigación básico, de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental y correlacional. Los participantes fueron los estudiantes de quinto grado nivel secundario de la institución en estudio, quienes respondieron a dos cuestionarios y, además se empleó el consolidado de notas. Los hallazgos demostraron que, existe una correlación positiva moderada entre el estrés académico y la motivación al logro de los estudiantes, con un coeficiente de correlación de 0.422 y un p - valor de 0.035. En conclusión, este hallazgo indicó que, a medida que aumenta el estrés académico, también lo hace la motivación al logro, sugiriendo que el estrés puede actuar como un incentivo para que los estudiantes se esfuercen más por alcanzar sus metas.

Palabras clave: estrés académico, motivación de logro, interés y esfuerzo.

Abstract

The general objective of this study was to determine the relationship between academic stress and achievement motivation of fifth-year high school students from an educational institution in Chimbote - 2024. As a methodological framework, the study was under a basic type of research, with a quantitative approach and a non-experimental and correlational design. The participants were fifth-grade high school students from the institution under study, who answered two questionnaires and, in addition, the consolidated grades were used. The findings showed that there is a moderate positive correlation between academic stress and students' achievement motivation, with a correlation coefficient of 0.422 and a p - value of 0.035. In conclusion, this finding indicated that, as academic stress increases, so does achievement motivation, suggesting that stress can act as an incentive for students to strive harder to achieve their goals.

Keywords: academic stress, achievement motivation, interest and effort.

I. INTRODUCCIÓN

Según un informe de la ONU (2022), se ha registrado un aumento alarmante en los niveles de ansiedad a nivel mundial, afectando al 50% de la población, y este porcentaje ha escalado un 25% adicional recientemente. Como Fernández et al. (2020) ilustran, muchos estudiantes se encuentran atrapados en un ciclo de inseguridad, confusión y temor, particularmente en situaciones de evaluación. Los desafíos que enfrentan los estudiantes de secundaria en cuanto a la motivación al logro se refleja claramente en un informe de la UNESCO (2020) sobre la realidad educativa en Latinoamérica. En México, por ejemplo, se reportó que el 60% de los estudiantes alcanzaron un bajo rendimiento académico, mientras que un preocupante 63% experimentaron ansiedad y frustraciones al momento de afrontar exámenes.

En el contexto nacional, la situación del estrés académico y la motivación al logro en estudiantes de secundaria se ilustra con datos clave proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDU) y el Ministerio de Salud (MINSA) de Perú. Según el informe de 2019, se observó una prevalencia significativa de depresión y ansiedad entre adolescentes en diferentes regiones del país. En Lima, la prevalencia combinada de depresión y ansiedad alcanzó el 8.6%, mientras que en otras áreas, como la sierra (5.7%), la selva (4.7%), zonas fronterizas (4.2%) y la costa (4.4%), las cifras también reflejaron un impacto considerable. Estas estadísticas subrayan que la ansiedad afecta recurrentemente al 82% de los adolescentes a nivel nacional, destacando la necesidad de abordar de manera integral los factores que contribuyen al estrés académico.

Este fenómeno ha generado sentimientos de desmotivación entre los jóvenes estudiantes, frustrando sus aspiraciones y afectando negativamente su desempeño académico. Estos hallazgos, en conjunto con el informe de la UNESCO sobre la realidad educativa en Latinoamérica, revelan cifras preocupantes: el 60% de los estudiantes mexicanos muestran un bajo rendimiento académico y un 63% experimenta ansiedad y frustración al enfrentar exámenes. Estos datos exponen la necesidad urgente de abordar estas problemáticas a nivel local y regional, con el fin de mejorar tanto el bienestar como el éxito académico de los estudiantes.

Los desafíos relacionados con la motivación en los estudiantes de secundaria son evidentes en estudios como el realizado por Ferreyra (2017). De los 851 estudiantes analizados, el 21.1% mostró desmotivación para aprender y un significativo

33.9% no demostraba compromiso con su desarrollo académico. Además, según Morales y Gómez (2018), hay una creciente preocupación en las instituciones educativas por fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes, reconocida como un factor clave para el éxito educativo. Sin embargo, aún falta un plan de acción concreto que se adapte a cada contexto educativo para alcanzar eficazmente estos objetivos.

La problemática del estrés académico y la falta de motivación en los estudiantes de secundaria se ve agravada por hallazgos recientes. Alemán et al. (2018) evidenciaron que una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes es la notable carencia de motivación para el logro académico, un factor que contribuye significativamente a la deserción y al fracaso escolar. Complementando esto, Sánchez et al. (2021) destacaron el estrés como un factor crítico, especialmente en situaciones de evaluación, donde se manifiesta en forma de tensión, problemas para dormir y miedo a no cumplir con las expectativas propias.

En una Institución Educativa de Chimbote, se ha identificado una problemática compleja y multifacética, relacionada al estrés académico y la motivación en los estudiantes de secundaria, visible a través de varios contextos. Lo manifestado es explicado por Espinosa, et al. (2020), quienes manifiestan que el estrés impacta de manera significativa en diversas enfermedades, reduce la eficiencia en el trabajo y en la educación, y deteriora las relaciones personales y familiares. Tras haber abordado el contexto problemático, se formula el siguiente problema: ¿Cuál es la relación entre el estrés académico y motivación al logro de los estudiantes quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2024?

Este estudio se justifica teóricamente, basándose en el Constructivismo de Jean Piaget (Saldarriaga et al., 2016), para explorar cómo el entorno influye en la cognición y la inteligencia, lo cual es crucial para entender el tema. En la justificación metodológica, se destacan los instrumentos validados empleados en el estudio, como la Escala Atribucional de Motivación del Logro de Morales y Gómez (2009). Finalmente, en la justificación práctica, el estudio revela cómo la relación entre las variables puede mejorar el entorno educativo y el bienestar de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental considerar que la aplicabilidad de estos hallazgos puede variar según el contexto cultural y social, lo que sugiere la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las realidades específicas de cada comunidad.

Sobre el objetivo general de la investigación es determinar la relación entre el estrés académico y motivación al logro de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de Chimbote, 2024. Como objetivos específicos se busca hallar la relación entre motivación al logro y estresores, síntomas y estilos de afrontamiento en estudiantes. Como hipótesis de la investigación: Hi: Existe relación significativa entre el estrés académico y motivación al logro de los estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa de Chimbote, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito académico, es crucial reconocer y analizar los estudios previos que sientan las bases para investigaciones actuales. Este apartado expone los trabajos antecedentes que han abordado temas similares o relacionados con la presente investigación. En un estudio Castro (2023), investigó el nivel de estrés académico en estudiantes del Colegio Técnico Profesional de Heredia, usando un enfoque sistémico cognoscitivista, paradigma positivista, enfoque cuantitativo y diseño transversal descriptivo. Empleó la versión digitalizada del inventario sistémico cognoscitivista y encontró que el 14% de los estudiantes no experimentaba estrés académico, mientras que el 76.4% tenía niveles altos de estrés, con la carga de tareas y la limitación de tiempo como principales factores estresantes.

Por su parte, Barrón y Armenta (2021) analizaron cómo el estrés afecta el rendimiento académico mediante una encuesta en línea a 33 participantes, empleando un enfoque cuantitativo. Los resultados mostraron que el 69.7% tenía estrés medio, el 18.2% estrés alto y el 12.1% estrés bajo. El estrés, influenciado por factores como carga de tareas y problemas de sueño, impacta significativamente en el rendimiento académico. Estos hallazgos subrayan la importancia de implementar estrategias efectivas de manejo del estrés en entornos educativos para mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Sacsara (2022) estudió la relación entre el estrés académico y la motivación de logro en 82 estudiantes de secundaria, utilizando una metodología correlacional. Se evidenció que no hay una relación significativa entre ambas variables (P-valor de 0.102). Este resultado sugiere que, aunque la presión académica puede estar presente, no necesariamente afecta la motivación de los estudiantes para alcanzar el éxito académico. Es posible que otros factores, como el apoyo familiar y la calidad de la enseñanza, jueguen un papel más importante en la motivación de los alumnos.

Cachay (2021) investigó la asociación entre la motivación escolar y la procrastinación académica. Los hallazgos revelaron una correlación negativa moderada ($r = -0.510$), lo que significa que a medida que aumenta la motivación escolar, tiende a disminuir la procrastinación académica entre los estudiantes. Este resultado resalta la importancia de fomentar niveles adecuados de motivación intrínseca y extrínseca en el entorno educativo para mitigar conductas de procrastinación, promoviendo así un compromiso más activo y efectivo con las tareas académicas. Además, se recomienda

la implementación de programas de orientación y motivación para reducir la procrastinación.

Huamán (2021) investigó la conexión entre la presión académica, los métodos de estudio y el deseo de alcanzar el éxito. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban niveles medios de presión académica (53.9%), métodos de estudio (51.3%) y deseo de alcanzar el éxito (52.6%). Además, se halló una correlación débil ($r = 0.23$) entre la presión académica y las variables de métodos de estudio y deseo de alcanzar el éxito. Este hallazgo sugiere que, aunque existe una relación entre la presión académica y los métodos de estudio y el deseo de alcanzar el éxito, esta conexión es leve, lo que podría indicar la presencia de otros factores influyentes no considerados en el estudio. Para obtener una comprensión más completa, se recomienda investigar otros posibles influenciadores como el entorno familiar y social de los estudiantes.

Asimismo, Álvarez y Cerrón (2020) investigaron cómo la presión académica incrementa la tendencia a posponer tareas en estudiantes de secundaria. Utilizando un diseño correlacional con dos cuestionarios, encontraron un nivel de significación de $\alpha = 0.000$ y un coeficiente rho de 0.649. Esto evidenció una relación moderada y significativa entre la presión académica y la procrastinación, indicando que a medida que aumentan los niveles de presión académica, también lo hace la tendencia a posponer tareas. Este resultado sugiere que es crucial implementar estrategias de manejo del tiempo y técnicas de reducción de estrés para ayudar a los estudiantes a manejar mejor sus responsabilidades académicas.

Asimismo, Linares y Mescua (2022) investigaron cómo los alumnos de secundaria gestionan la presión académica mediante diversas tácticas de enfrentamiento. Empleando un enfoque observacional y un diseño de correlación simple, analizaron un grupo de 233 adolescentes utilizando dos cuestionarios. Los resultados revelaron una relación directa entre la dimensión de factores estresantes y síntomas y ciertas tácticas de enfrentamiento, como la falta de estrategias efectivas, reducción de la tensión, autoinculpación y reserva personal. También se observaron correlaciones directas con estrategias proactivas como buscar apoyo y enfocarse en resolver problemas.

Las teorías que conceptualizan el estrés académico lo consideran como uno de los fenómenos psicosociales más investigados en la actualidad. Según Fernández et

al. (2003), el estrés académico está estrechamente vinculado con la aparición de diversas enfermedades, influye en la capacidad para manejar y adaptarse a entornos complejos, y afecta el desempeño individual en diferentes áreas de la vida. Este alto interés académico y científico hacia el estrés se debe a su considerable impacto en la salud física y mental, así como en su influencia sobre el rendimiento en ambientes tanto académicos como laborales.

Explorando los orígenes del término, Mendiola (2010) indica que el concepto de "estrés" proviene del antiguo francés "destresse", asociado con la idea de estar bajo presión o control. Complementando esta visión, Rosales (2016) sostiene que el término tiene raíces anglosajonas, donde se relaciona con nociones como tensión y opresión. Desde una perspectiva académica, Cabanach y otros (2016) definen la presión académica como el resultado de la interacción dinámica entre el ambiente educativo y los individuos (tanto docentes como alumnos) que participan en dicho entorno, promoviendo así el interés educativo.

Un aspecto crucial de la neuroeducación es su enfoque en el aprendizaje significativo. Macías (2022) destaca que esta disciplina no solo mejora la retención de la información, sino que también promueve la aplicación práctica del conocimiento. Esto se logra mediante la creación de experiencias de aprendizaje que son relevantes y conectadas con el mundo real, lo cual activa múltiples áreas del cerebro y fortalece las conexiones neuronales. Por ejemplo, el uso de actividades prácticas y proyectos basados en problemas permite a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en contextos reales, lo que refuerza el aprendizaje y lo hace más memorable.

Además, la neuroeducación enfatiza la importancia de la emoción en el aprendizaje. Las emociones positivas, como la curiosidad y la alegría, pueden aumentar la producción de neurotransmisores como la dopamina, que mejoran la motivación y la capacidad de aprendizaje. La creación de un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, donde los estudiantes se sientan seguros y motivados, es fundamental para maximizar los beneficios de la neuroeducación. Aguirre y Moya (2022) también señalan que la inclusión de técnicas como la meditación y el mindfulness en el aula puede reducir el estrés y mejorar la concentración, lo que a su vez facilita el aprendizaje.

En relación con las teorías de la motivación, Reeve (2003) profundiza en su papel fundamental en la educación, señalando que la motivación constituye un conjunto de

procesos psicológicos que proporcionan energía y dirección al comportamiento humano. Específicamente en el contexto educativo, Reeve destaca que los estudiantes se sienten motivados para aprender cuando perciben que sus necesidades pueden ser satisfechas a través del proceso de aprendizaje. Esto evidencia que la motivación no solo impulsa a los estudiantes a participar activamente, sino que también es crucial para la manera en que estos asimilan y procesan la información que se les presenta en clase.

Por otro lado, Bacigalupe y Mancini (2011) abordan la motivación desde una perspectiva más amplia, sugiriendo que abarca una gama de factores tanto fisiológicos como neurales que juegan un papel esencial en iniciar, mantener y orientar el comportamiento del estudiante en relación con su entorno (p. 46). Cook y Artino (2016) secundan esta visión, indicando que la motivación es un constructo determinado por una variedad de factores. En el extremo opuesto del espectro, Prenzel, Kramer y Drechsel (2002) destacan que la desmotivación, que representa la forma menos autodeterminada de motivación, se manifiesta por una ausencia total de interés en el aprendizaje, lo que puede observarse en comportamientos que oscilan entre la indiferencia y la apatía.

La idea de regulación externa, explicada por Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx y Lens (2009), se centra en comportamientos motivados y controlados por factores externos como las recompensas y los castigos. Un ejemplo típico sería un estudiante que se dedica al estudio únicamente por obligaciones impuestas externamente, como las del gobierno. Esta perspectiva se contrasta con los hallazgos de estudios previos, donde Vallerand, Fortier y Guay (1997), Barkoukis et al. (2014) y Soenens y Vansteenkiste (2005) han demostrado que la motivación controlada externamente tiende a predecir resultados negativos como el abandono escolar y un rendimiento académico bajo. En contraposición, Stroet, Opdenakker y Minnaert (2013) hallaron que la motivación autónoma se asocia con resultados positivos, como menores tasas de abandono y un mejor rendimiento académico.

Los estudios de Mouratidis y Michou (2011), Jang, Reeve y Halusic (2016), Sierens (2010) y Haerens et al. (2013) han mostrado que cuando los estudiantes perciben que sus maestros apoyan su autonomía, ofreciéndoles opciones significativas y permitiéndoles tomar la iniciativa y explorar las tareas por sí mismos antes de recibir apoyo, esto se relaciona con un incremento en la motivación autónoma y una reducción en la ansiedad ante los exámenes. En el ámbito de la motivación de logro, la teoría de

McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) propone que la motivación, adquirida a través de la interacción social, impulsa a las personas hacia la realización de esfuerzos y acciones dirigidos a lograr un desempeño exitoso.

La motivación es un factor esencial que impulsa a las personas a alcanzar sus metas y a superar los desafíos en diversos ámbitos de la vida (Llanga et al., 2022). Su influencia en el rendimiento y la productividad es bien reconocida, motivando a los investigadores a buscar formas creativas y efectivas de describir y comprender sus efectos. En este contexto, Fischman (2014) aporta una metáfora ilustrativa al comparar la motivación con el nivel de temperatura en el aire de un globo aerostático. Según esta analogía, las personas motivadas, con "aire caliente", se elevan y navegan por los horizontes, mientras que aquellas con "aire frío" quedan estancadas y necesitan ser movidas por fuerzas externas. De acuerdo Araya & Espinoza (2020), desde la Neuroeducación, motivar es esencial en el proceso aprendizaje, ya que activa el sistema dopaminérgico impulsando la atención, el esfuerzo y la perseverancia en las tareas.

En cuanto a la distinción entre motivación interna y externa, Maquilón y Hernández (2011) definen la motivación interna como aquella que surge del interior del individuo, estando bajo su control y teniendo la capacidad de auto-reforzarse (p. 34). Por otro lado, Gonzáles (2003) describe la motivación externa como aquella impulsada por incentivos externos, que pueden incluir premios y castigos, los cuales inducen a realizar comportamientos socialmente deseables o a evitar aquellos que no lo son. Es fundamental comprender ambas formas de motivación para que desde la Neurodidáctica se diseñe estrategias educativas que optimicen el aprendizaje.

En cuanto a la motivación, se divide en intrínseca y extrínseca. Maquilón y Hernández (2011) definen la motivación intrínseca como aquella que proviene del interior del individuo y está bajo su control, pudiendo auto-reforzarse. Un ejemplo es un trabajador en una organización que se siente motivado por el ambiente laboral y sus compañeros, lo cual incrementa su productividad. Por otro lado, Gonzáles (2003) describe la motivación extrínseca como la que se origina en la autodeterminación para realizar tareas asignadas, influenciada directamente por intereses personales y la competencia en las actividades realizadas.

López (2017, p. 29) aborda la "motivación del logro", señalando que esta impulsa

a la persona a dirigir sus esfuerzos y acciones hacia el éxito y el cumplimiento de estándares de excelencia. Según esta teoría, la motivación del logro surge de la necesidad de éxito y el deseo de evitar el fracaso. Esto orienta el comportamiento del individuo hacia la realización personal, destacando que si bien la motivación de los estudiantes hacia el éxito puede ser mayor que su temor al fracaso, su persistencia en las tareas se incrementará, especialmente cuando experimenten fracasos de nivel moderado, como evidencia Fishman (2014).

En relación con la adaptación de la escala de motivación para el logro, Morales y Gómez (2009) subrayan varias dimensiones esenciales. Una de las principales, "interés y esfuerzo", refleja cómo el estudiante valora sus estudios y su satisfacción con ellos, además de su ansiedad por obtener buenas calificaciones, su deseo de aprender y el esfuerzo que dedica al trabajo escolar. Esta dimensión tiene implicaciones en diversos ámbitos, incluido el laboral, donde el esfuerzo puede ser recompensado con contratos, aumentos salariales o reconocimientos. Además, una alta motivación en esta dimensión puede llevar a un mayor compromiso y productividad en el entorno laboral, fomentando una cultura de excelencia y desarrollo continuo.

La segunda dimensión, "interacción con el profesor", detallada por López (2017), examina cómo los estudiantes perciben la competencia pedagógica de sus docentes para proporcionar actividades de aprendizaje efectivas. Esta interacción se caracteriza por ser un proceso dinámico que requiere la participación activa tanto del estudiante como del profesor, donde ambos se influyen y orientan mutuamente. En el contexto del aula, esta interacción es crucial para el desarrollo de habilidades creativas, sociales e intelectuales de los estudiantes.

La tercera dimensión, "tarea/capacidad", según Morales y Gómez (2009), se centra en las expectativas del estudiante sobre el logro de resultados futuros, considerando la complejidad de la tarea y sus propias capacidades. Por otro lado, la dimensión "examen", descrita por López (2017), concierne a cómo el estudiante valora la importancia de los exámenes en la determinación de sus calificaciones. Además, se consideran las habilidades mentales como capacidades que facilitan la ejecución de acciones o tareas, tanto motoras como psíquicas, aprendidas hasta el punto de poder realizarse con rapidez y precisión. El desarrollo de estas habilidades permite al estudiante identificar áreas de aprendizaje más accesibles o desafiantes, vinculando estas habilidades con posibles carreras profesionales de interés donde puedan

destacar académica y profesionalmente.

Finalmente, la dimensión "interacción con pares", analizada por Gómez (2009), refleja la percepción del alumno sobre el impacto de sus interacciones con otros estudiantes en sus resultados académicos. Esta dimensión destaca varios aspectos cruciales para el aprendizaje, tales como el desarrollo de habilidades de estudio, la perseverancia frente a tareas desafiantes, la dedicación para alcanzar buenos resultados académicos y la colaboración con compañeros en proyectos y trabajos de curso. Además, la interacción con compañeros puede fomentar un ambiente de apoyo y motivación, donde los estudiantes se sientan más comprometidos y motivados para superar los desafíos académicos.

Parte de estos desafíos también es que las instituciones educativas impulsen la neuroeducación como parte del proceso de enseñanza. De acuerdo a Macdonald et al. (2017), un problema importante en la aplicación de los conocimientos de la neurociencia a la educación tiene que ver con los llamados neuromitos. Los neuromitos son ideas equivocadas sobre cómo funciona el cerebro, surgidas de interpretaciones incorrectas, lecturas inadecuadas o citas erróneas de hallazgos científicos establecidos. Estos malentendidos suelen ser utilizados para respaldar prácticas educativas u otros contextos basados en supuestas evidencias neurocientíficas, aunque carezcan de fundamento sólido en la investigación del cerebro.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Jolles y Jolles (2021) afirman que creer en este mito podría ser perjudicial para el aprendizaje del individuo, ya que el estilo de aprendizaje preferido no siempre proporciona la mejor opción para el objetivo de aprendizaje y puede obstaculizar el desarrollo de habilidades con otras estrategias de aprendizaje. Esto también se aplica a otro mito comúnmente mencionado, la idea de que todo el mundo aprende utilizando predominantemente el lado izquierdo o derecho del cerebro. Ignorar estos mitos y adoptar un enfoque más flexible y basado en la evidencia puede permitir a los educadores diseñar estrategias de enseñanza más efectivas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes.

En el contexto educativo, la base neurobiológica del estrés involucra la activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA), donde el cortisol y otras hormonas del estrés preparan al cuerpo para enfrentar desafíos. Aunque el cortisol puede mejorar el enfoque y la energía a corto plazo, niveles elevados y crónicos afectan negativamente

la memoria, la atención y la regulación emocional, funciones críticas para el aprendizaje. Un manejo adecuado del estrés en el entorno educativo puede optimizar estas funciones cerebrales, mejorando así el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Macdonald et al., 2017).

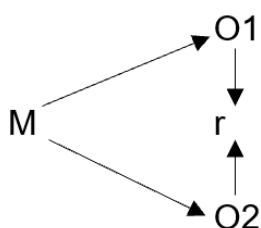
Desde el punto de vista de la neuroeducación, el estrés académico y la motivación al logro de los estudiantes están estrechamente relacionados. La neuroeducación sugiere que un nivel moderado de estrés puede activar mecanismos cerebrales que potencian la atención y el enfoque, lo que a su vez puede aumentar la motivación al logro. Sin embargo, cuando el estrés se vuelve crónico o excesivo, los niveles elevados de cortisol pueden interferir con la función del hipocampo y la corteza prefrontal, afectando negativamente la memoria, la toma de decisiones y la regulación emocional. Por lo tanto, es crucial enseñar a los estudiantes técnicas de manejo del estrés para convertirlo en un estímulo positivo que mejore su motivación y rendimiento académico, en lugar de un obstáculo debilitante (Alajo y Báez, 2024).

III. MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de investigación

Fue de tipo básica, dado que tiene como principal objetivo generar conocimiento nuevo o profundizar en el entendimiento de un fenómeno. Esta clase de investigación no tiene como prioridad la aplicación práctica inmediata de los resultados obtenidos, sino más bien la contribución al avance teórico en una disciplina específica o en varias (Hernández & Mendoza, 2018). El enfoque cuantitativo en la investigación, según Hernández & Mendoza (2018), se define por la recolección y análisis de datos para establecer patrones de comportamiento y probar teorías o hipótesis. Este método se distingue por utilizar métodos y técnicas que permiten cuantificar los datos, facilitando así su análisis estadístico.

El diseño no experimental, según Hernández & Mendoza (2018), se refiere a estudios en los que el investigador no manipula deliberadamente las variables de interés, sino que observa los fenómenos tal y como ocurren en su contexto natural. En estos diseños, el investigador no interviene para controlar o alterar las variables, sino que se limita a registrar lo que sucede. Los estudios no experimentales son comunes en situaciones donde la manipulación de variables es impracticable, poco ética, o imposible. El estudio también se encuentra contemplado bajo un nivel de investigación correlacional. En estos estudios, el investigador mide las variables de interés y luego utiliza análisis estadístico para determinar si existe una correlación entre ellas (Hernández & Mendoza, 2018).



Donde:

M: Estudiantes de quinto de secundaria.

O1: Estrés académico

O2: Motivación del logro

r: relación

3.2. Variables y operacionalización

V1: Estrés académico

Definición conceptual: se considera uno de los fenómenos psicosociales más estudiados en la actualidad y está estrechamente relacionado con el surgimiento de diversas afecciones, la capacidad para manejar y adaptarse a entornos complejos, y el desempeño individual en diferentes áreas de la vida, según lo detallado por Fernández et al. (2003)..

Definición operacional: El estrés académico fue medido a través de un cuestionario. Dentro del instrumento se contemplan las dimensiones estresores, síntomas y estilos de afrontamiento.

V2: Motivación del logro

Definición conceptual: Reeve (2003) enfatiza que la motivación es un conjunto de procesos psicológicos que dotan de energía y dirección al comportamiento humano, especificando que, en el contexto educativo, los estudiantes encuentran motivación para aprender cuando experimentan necesidades que esperan satisfacer a través del aprendizaje.

Definición operacional: La variable motivación del logro fue medido a través de la escala atribucional del logro. Dentro del instrumento se contempló medir las dimensiones Interés y esfuerzo, Interacción con el profesor, tarea/capacidad examen e interacción con pares.

3.3. Población, muestra y muestreo

En la investigación, la población es el grupo completo de individuos, casos o elementos que poseen características comunes de interés para el estudio (Hernández & Mendoza, 2018). Para efectos de recopilación de datos, la población la conformaon todos los estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote.

Una muestra es una porción o subconjunto de la población seleccionada para ser analizada y desde la cual se buscan inferencias sobre la población total. Es crucial que la muestra sea representativa de la población en estudio para que los resultados obtenidos puedan generalizarse a toda la población (Hernández & Mendoza, 2018). En este estudio, la muestra representativa estuvo compuesta por 25 estudiantes.

El muestreo no probabilístico se realiza sin un proceso aleatorio para seleccionar la muestra. En el muestreo no probabilístico, no todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados, y la selección de la muestra depende del criterio del investigador o de la conveniencia (Hernández & Mendoza, 2018).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La encuesta es una técnica de recopilación de datos que se utiliza para obtener información sobre ciertas características, opiniones o comportamientos de un grupo de personas, conocidas como la población objetivo. Las encuestas se realizan generalmente con una muestra representativa de esta población (Hernández & Mendoza, 2018).

El cuestionario pueden ser parte de una encuesta y se utilizan para recopilar información de forma estandarizada. Los cuestionarios pueden ser autoadministrados o aplicados por un investigador (Hernández & Mendoza, 2018). Para estudiar ambas variables se emplearon dos cuestionarios como instrumentos de recopilación de datos. Ambos instrumentos presentarán opciones de respuesta basadas en la escala de Likert. Cabe señalar que ambos documentos fueron debidamente validados por expertos en el tema y contexto en estudio, con la finalidad de determinar la coherencia y cohesión de cada instrumento.

3.5. Procedimiento

El proceso de investigación comenzó con la elección de herramientas que sean eficaces para medir con precisión la variable de interés. Una vez seleccionado el instrumento adecuado, se procedió a su validación mediante un proceso detallado que incluyó pruebas preliminares y modificaciones guiadas por expertos, asegurando así su fiabilidad y relevancia. Posteriormente, se obtuvo los permisos necesarios de la entidad educativa involucrada, presentando argumentos para obtener su colaboración en el

estudio. Tras obtener la autorización, se empleó el instrumento en una muestra representativa de estudiantes, recopilando datos cruciales para el análisis. Estos datos fueron analizados utilizando métodos estadísticos, permitiendo así una interpretación precisa de los resultados. Finalmente, el estudio se completó con un análisis estadístico que llevó a la formulación de conclusiones.

3.6. Método de análisis de datos

Durante la etapa de análisis de datos, una vez que se recolectó y organizó cuidadosamente las respuestas de los participantes en una base de datos de Excel, se hizo el análisis estadístico detallado empleando el programa SPSS 26. Se aplicó la estadística descriptiva para medir numéricamente el grado de estrés académico y motivación del logro de los estudiantes. Este enfoque proporcionó una visión numérica y precisa de los datos recabados, facilitando una comprensión más clara de los resultados.

3.7. Aspectos éticos

A lo largo del estudio, se adoptó una postura ética ejemplar, respetando escrupulosamente los derechos de autor y siguiendo de manera rigurosa las normas APA 7 para la citación y referencia de fuentes. Se observó con precisión las normativas y lineamientos establecidos por la entidad educativa, preservando así la integridad y responsabilidad académica en toda la investigación. La privacidad de los participantes fue una prioridad, manteniendo su anonimato y confidencialidad en todo momento. Respecto a los resultados obtenidos, se compromete a una divulgación completamente transparente, presentando los descubrimientos de manera honesta y clara, asegurando una representación precisa de los datos recolectados. El propósito principal fue contribuir a la comunidad académica con un conocimiento preciso y éticamente fundamentado sobre los resultados de la investigación.

IV. RESULTADOS

Tabla 1

Relación entre el estrés académico y motivación al logro de los estudiantes

		Motivación al logro
Estrés académico	Rho	,422*
	p - valor	0.035
	N	25

La conexión entre las variables muestra un coeficiente Rho de 0.422, lo que sugiere una correlación moderada y significativa (p-valor = 0.035). Esto indica que la relación es estadísticamente relevante a un nivel de 0.05, proporcionando evidencia de la conexión entre las variables.

Tabla 2*Relación entre motivación al logro y la dimensión estresores*

		Estresores
Motivación al logro	Rho	-0.188
	p - valor	0.367
	N	25

La conexión entre motivación al logro y estresores de la variable estrés académico, evaluada mediante la prueba no paramétrica de Rho de Spearman, revela un coeficiente de correlación de -0.188. Este valor indica una correlación negativa muy débil entre ambas variables. Con un p - valor bilateral de 0.367, se concluye que esta correlación no es estadísticamente significativa, sugiriendo que los estresores del estrés académico no están asociados de manera significativa con la motivación al logro en este contexto específico.

Tabla 3

Relación entre motivación al logro y la dimensión síntomas en estudiantes

		Síntomas
Motivación al logro	Rho	0.364
	p - valor	0.073
	N	25

La conexión entre motivación al logro y síntomas de la variable estrés académico muestra un coeficiente de correlación de 0.364. Este valor indica una conexión positiva débil entre ambas variables. Sin embargo, con un p-valor de 0.073, se concluye que esta correlación no alcanza significancia estadística al nivel usualmente aceptado de 0.05.

Tabla 4

Relación entre motivación al logro y la dimensión estilos de afrontamiento en estudiantes

		Estilos de afrontamiento
Motivación al logro	Rho	,519**
	p - valor	0.008
	N	25

La correlación entre la variable motivación al logro y la dimensión estilos de afrontamiento de la variable estrés académico muestra un coeficiente de correlación de 0.519, indicando una correlación moderada entre ambas variables. Con un p-valor de 0.008, presenta una significancia al 0.01.

V. DISCUSIÓN

Respecto al principal objetivo de este estudio, se evidencia la relación entre la presión académica y la motivación para el logro en los alumnos, mostrando un coeficiente de correlación de 0.422, lo cual sugiere una correlación positiva moderada entre ambas variables. El p -valor es 0.035, lo que significa que esta correlación es estadísticamente relevante al nivel de 0.05. Este coeficiente muestra que, a medida que aumenta la presión académica, también lo hace la motivación para el logro en los estudiantes. Comparando los hallazgos con el estudio de Sacsara (2022), se encontró que no hay una relación significativa entre la presión académica y la motivación de logro en estudiantes de secundaria (p-valor de 0.102). La discrepancia entre los estudios puede atribuirse a diferencias en los contextos educativos y en las metodologías empleadas, sugiriendo que factores adicionales podrían influir en la relación entre la presión académica y la motivación para el logro en diferentes poblaciones estudiantiles. El hallazgo principal puede explicarse a través de la teoría de Morales y Gómez (2009) sobre la dimensión de interés y esfuerzo, la cual destaca cómo los alumnos, al percibir el valor de sus estudios y su deseo de obtener buenas calificaciones, pueden encontrar en la presión un impulso para esforzarse más y alcanzar sus metas.

En cuanto al primer objetivo específico, los resultados muestran la relación entre la ambición de logro y la dimensión de estresores de la presión académica, evidenciando un coeficiente de correlación de -0.188. El p - valor bilateral es 0.367, lo que significa que la correlación no es significativa. Este resultado sugiere que los estresores específicos de la presión académica no tienen una relación significativa con la ambición de logro de los alumnos. En comparación con estudios anteriores, Huaman (2021) encontró niveles promedio de presión académica (53.9%) y ambición de logro (52.6%) en estudiantes, con una correlación de $t = 0.23$ entre la presión y las otras variables. La falta de una correlación significativa en este estudio específico podría indicar que los estresores, aunque presentes, no son determinantes clave en la ambición de logro. Desde la perspectiva de Fernández et al. (2003), la presión académica, al estar asociada con la aparición de enfermedades y el desempeño individual, podría generar una percepción negativa en los alumnos sobre los factores estresantes, disminuyendo así su motivación.

En relación con el segundo objetivo específico, los hallazgos sobre la correlación entre la motivación al logro y síntomas, evidencia un coeficiente de correlación de 0.364.

Este valor indica una correlación débil. El p - valor es 0.073, lo que significa que la correlación no es significativa al nivel de 0.05. Esto evidencia que la presencia de síntomas de estrés académico tiene una relación positiva, aunque débil, con la motivación al logro. Comparando con los antecedentes, Linares y Mescua (2022) encontraron una relación directa entre ciertos síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria ($Rho = 0.547$, $p\text{-valor} = 0.03$), lo que evidencia que los síntomas de estrés pueden influir en cómo los estudiantes manejan y se motivan frente a las dificultades académicas. Esto puede ser explicado por la teoría de Maquilón y Hernández (2011) sobre la motivación intrínseca, donde el estrés puede ser visto como un desafío interno que motiva a los estudiantes a superarse y alcanzar sus objetivos, incluso cuando experimentan síntomas de estrés.

Referido al tercer objetivo específico, los resultados muestran la correlación entre la motivación al logro y estilos de afrontamiento, evidenciando un coeficiente de correlación de 0.519. Este valor indica una correlación moderada. El p valor es 0.008, lo que significa que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de 0.01. Este hallazgo evidencia que los estilos de afrontamiento efectivos están asociados con una mayor motivación al logro en los estudiantes. Comparando con los antecedentes, Alvarez y Cerrón (2020) encontraron una relación moderada y significativa entre el estrés académico y la procrastinación (ρ de 0.649), indicando que estrategias de afrontamiento deficientes pueden llevar a resultados negativos. En contraste, este estudio evidencia que estilos de afrontamiento positivos pueden mejorar la motivación al logro, destacando la importancia de enseñar y fomentar estrategias de afrontamiento efectivas en los estudiantes.

VI. CONCLUSIONES

Se observó una conexión moderada positiva entre el estrés académico y la motivación al logro, con un Rho de 0.422 y un p - valor de 0.035. Estos hallazgos sugieren que a medida que aumenta el estrés académico, también se incrementa la motivación de los estudiantes por alcanzar sus metas académicas.

Se identificó una relación débil y negativa entre la motivación al logro y los estresores específicos del estrés académico, con un Rho de -0.188 y un p - valor de 0.367, lo que indica que estos estresores no influyen significativamente en la motivación al logro.

Se encontró una correlación débil y positiva entre la motivación al logro y los síntomas del estrés académico, con un Rho de 0.364 y un p - valor de 0.073, aunque este resultado no alcanzó significancia estadística. Esto sugiere que los síntomas del estrés podrían tener un impacto limitado en la motivación hacia el logro académico.

Por otro lado, se evidenció una correlación moderada entre la motivación al logro y los estilos de afrontamiento del estrés académico, con un Rho de 0.519 y un p - valor de 0.008. Estas evidencias muestran que los estudiantes con estrategias efectivas de afrontamiento tienden a tener mayores niveles de motivación hacia el logro académico, regulando así su sistema límbico y el rendimiento académico.

Para futuras investigaciones, se recomienda diseñar e implementar programas psicológicos en las instituciones educativas, en colaboración con profesionales de la psicología. Estos programas podrían ser clave para apoyar a los estudiantes en la gestión del estrés académico y promover su bienestar emocional en el contexto de sus responsabilidades académicas.

VII. RECOMENDACIONES

A los docentes y director, implementar programas de apoyo para manejar el estrés en estudiantes se relaciona con la neuroeducación, ya que ésta considera cómo el cerebro aprende mejor. El estrés crónico afecta negativamente la memoria y la atención, pero gestionarlo adecuadamente puede mejorar la motivación y el rendimiento académico. Talleres y sesiones de afrontamiento permiten a los estudiantes regular sus emociones y convertir el estrés en un estímulo positivo, optimizando así el aprendizaje y la motivación, conforme a los principios de la neuroeducación.

REFERENCIAS

- Aguirre, E., & Moya, E. (2022). La Neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiante. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 466-482. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2656>
- Alvarez, K., & Cerrón, N. (2020). *Estrés académico y procrastinación en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Lircay-Huancavelica* [Tesis para optar el grado de licenciado en psicología, Universidad Continental]. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/8378/3/IV_FHU_501_TE_Alvarez_Cerron_2021.pdf
- Araya, S., & Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000200013
- Bacigalupe, M., & Mancini, V. (2011). Motivación y aprendizaje: contribuciones de las neurociencias a la fundamentación de las intervenciones educativas. *Didáctica, Motivación y Docencia*, (59), 44-49. https://revistas.iberomx.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=1&id_articulo=8
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J., & Ntoumanis, N. (2014). The Relation between Student Motivation and Student Grades in Physical Education: A 3-Year Investigation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(5), 406-414. <https://psycnet.apa.org/record/2014-40187-025>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*. 8(17). <http://www.Psicologiacientifica.com/estrés-académico-modelo-conceptual>.
- Barrón, M., & Armenta, L. (2021). Efectos del Estrés en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*. doi:10.46589/rdiasf.vi36.388
- Beltrán, K., Estrada, M., Martínez, A. y Navarro, T. (2010). *Como afecta y se relaciona*

el estrés con el rendimiento académico en estudiantes de segundo año de la carrera de medicina del cum-usac, durante el mes de mayo de 2010 [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos, Guatemala]. Repositorio Institucional USAC.

https://www.academia.edu/22894642/Estr%C3%A9s_y_rendimiento_acad%C3%A9mico

Cachay, E. (2021). *Motivación escolar y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Bambamarca*. [Tesis para optar el grado de licenciada en psicología, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/10178/Cachay%20Serra,%20Emerita%20Karin.pdf?sequence=1>

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

Clark, A., & Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para trastorno de ansiedad*. Editorial Desclee de Brouwer. https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=lang_es&id=WZz-DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=terapia+cognitiva+de+beck&ots=VI_uy4j1nE&sig=9kxe8TaDunXKRGciGCpDdx-MFg8#v=onepage&q&f=false

Cook, A., & Artino, A. (2016). Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014. doi:doi:10.1111/medu.13074

Espinosa, J., Hernández, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 3(1), 63-69. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969798011/html/>

Fernández, M., García, I., Portero, S., & Cebrino, J. (2020). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *Nuro investigación*, 18(112), 2.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7961466.pdf>

Ferreira, A. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9118>

Fischman, D. (2014). *Motivación 360°*. Editorial Planeta. <https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2020/09/312919303-Motivacion-360-David-Fishman.pdf>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Huaman, R. (2021). *Estrés académico en los hábitos de estudio y motivación al logro en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Andahuaylas* [Tesis para obtener el grado de magister en docencia universitaria, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70404/Huaman_Y_RD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jolles, J., & Jolles, D. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Front Psychol.* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8678470/#B89>

Linares, J., & Mescua, C. (2022). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima Norte* [Tesis para optar el grado de licenciado en psicología, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/60ebafee-4e4e-4ba7-aaa0-fe8c9867fa5d/content>

Llanga, E., Murillo, J., Panchi, K., Paucar, M., & Quintanilla, D. (2022). *La motivación como factor en el aprendizaje*. Politécnica Gran Colombiano. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6674?show=full>

López, A. (2017). Incidencia y grado de ansiedad en estudiantes de nivel superior del

área de ciencias de la salud. *Salud Tabasco*, 24(1).
<https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/ssaludtabasco/21.pdf>

Macías, M. (2022). La neuroeducación en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una oportunidad para el aprendizaje significativo. *Paramedicine*.
https://www.researchgate.net/publication/362667510_LA_NEUROEDUCACION_EN_EL_PROCESO_DE_ENSEANZA_Y_APRENDIZAJEUNA_OPORTUNIDAD_PARA_EL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO?channel=doi&linkId=62f72f5a79550d6d1c78f431&showFulltext=true

Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., & McGrath, L. (2017). Dispelling the Myth: training in Education or Neuroscience Decreases but Does Not Eliminate Beliefs in Neuromyths. *Front. Psychol*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5554523/>

Maquilón, J., & Hernández, F. (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Universidad de Murcia.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3678771.pdf>

Mendiola, J. (2010). *El manejo del Estrés Académico en estudiantes universitarios: una propuesta de intervención* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM.
https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-manejo-del-estres-academico-enestudiantes-universitarios-una-propuesta-de-intervencion378574?c=wYwxD3&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_0&as=1

Morales, P., & Gómez, V. (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Investigación pedagógica*.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1530>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo*. <https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>

Prenzel, M., Kramer, K., & Drechsel, B. (2002). Self-Determined and Interested Learning in Vocational Education. *Teaching-Learning Processes in Vocational Education*,

- 43-68. https://www.researchgate.net/publication/283060446_Self-determined_and_interested_learning_in_vocational_education
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill Interamericana. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/22488921e36d90caeef3d8973d805dcb.pdf>
- Rosales, J. (2016). *Estrés académico y hábitos de estudio en universitarios de la carrera de psicología de un centro de formación superior privada de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional UA. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/124>
- Sacsara, P. (2022). *Estrés y motivación de logro en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Ayacucho* [Tesis para optar el grado de licenciada en psicología, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/26443>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2, 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sánchez, H., Yarlequé, L., Javier, L., Nuñez, E., Arenas, C., Matalinares, M., . . . Fernandez, C. (2021). Indicadores de ansiedad, depresión, somatización y evitación experiencial en estudiantes universitarios del Perú en cuarentena por Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312021000200346&script=sci_arttext
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and Outcomes of Self-Determination in 3 Life Domains: The Role of Parents' and Teachers' Autonomy Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of Need Supportive Teaching on Early Adolescents' Motivation and Engagement: A Review of the Literature. *Educational Research Review*, 65-87. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X12000632>

- UNESCO. (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria*. UNESCO.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-inequidad-genero-full-ESP.pdf>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_VallerandFortierGuay_JPSP.pdf
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles from a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-11043-011>

ANEXOS

Anexo 1 Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estrés académico	es considerado como uno de los fenómenos psicosociales más investigados en la actualidad, está estrechamente vinculado con la aparición de diversas enfermedades, la capacidad para manejar y adaptarse a entornos complejos, y el desempeño individual en diferentes	El estrés académico será medido a través de un cuestionario. Dentro del instrumento se contemplan las dimensiones estresores, síntomas y estilos de afrontamiento	Estresores	Percepción desempeño del Estudiante Percepción sobre el docente	Ordinal
			Síntomas	Síntomas corporales Síntomas psicológicos	
			Estilos de afrontamiento	Valoración de situación problemática Interpretación de la situación problemática	

	áreas de la vida, según lo detallado por Fernández et al. (2003).				
Motivación del logro	Reeve (2003) enfatiza que la motivación es un conjunto de procesos psicológicos que dotan de energía y dirección al comportamiento humano, especificando que en el contexto educativo, los estudiantes encuentran motivación para aprender cuando experimentan necesidades que esperan satisfacer a través del	La variable motivación del logro será medido a través de la escala atribucional del logro. Dentro del instrumento se contemplan medir las dimensiones Interés y esfuerzo, Interacción con el profesor, tarea/capacidad examen e interacción con pares.	Interés y esfuerzo	Esfuerzo Importancia de las notas Interés Satisfacción por el estudio Afán por tener buenas notas Persistencia Autoexigencia Disposición para aprender	Ordinal
			Interacción con el profesor	Profesor y desempeño Persistencia Compromiso Habilidades para el aprendizaje Nivel de interacción	
			Tarea/capacidad	Confianza Tarea Probabilidad de éxito Capacidad Constancia	

	aprendizaje.			Frecuencia de éxito	
			Examen	Satisfacción con la nota Autocumplimiento Justicia Examen	
			interacción con pares	Desempeño Interacción colaborativa Satisfacción logro compartido Persistencia Compromiso Pares y habilidad Nivel de interacción	

Anexo 2

Instrumentos

Inventario de Estrés Académico SISCO SV

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y señale con una "X" su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

Opciones de respuesta:

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S

Dimensión Estímulos estresores

¿Con qué frecuencia te estresa:

Estresores	N	C N	A V	C S	S
1. La competitividad con o entre mis compañeros de clases					
2. La sobrecarga de tareas y trabajo académicos que tengo que realizar todos los días					
3. La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases.					
4. La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.					
5. El nivel de exigencia de mis profesores/as					

6. El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en internet, etc.)					
7. Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as					
8. Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.)					
9. Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as					
10. La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación.					
11. Exposición de un tema ante la clase					
12. La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as					
13. Que mis profesores/as estén mal preparados/as (contenido de la asignatura y manejo de tecnología)					
14. Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas					
15. No entender los temas que se abordan en la clase					

Dimensión Síntomas

¿Con qué frecuencia se te presentan cada una de estas reacciones cuando estás estresado?

Estresores		C	A	C	
	N	N	V	S	S
1. Trastornos del sueño (insomnio o pesadilla)					

2. Fatiga crónica (cansancio permanente)					
3. Dolores de cabeza o migrañas					
4. Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.					
5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
9. Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación.					
10. Dificultades para concentrarse.					
11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					
12. Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.					
13. Aislamiento de los demás.					
14. Desgana para realizar las labores académicas.					
15. Aumento o reducción del consumo de alimentos.					

Dimensión Estrategias de afrontamiento

¿Con qué frecuencia para enfrentar tu estrés te orientas a:

Estresores	N	C N	A V	C S	S
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
2. Escuchar música o distraerme viendo televisión.					
3. Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
4. Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.					
5. La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa)					
6. Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.					
7. Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos					
8. Contar lo que me pasa a otros. (verbalización de la situación que preocupa)					
9. Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.					
10. Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.					

11. Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.					
12. Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione.					
13. Hacer ejercicio físico					
14. Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.					
15. Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.					
16. Navegar en internet.					
17. Jugar videojuegos					

INSTRUMENTO 1 “ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO”

ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO ACADÉMICO (EAML-M)

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

2. ¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?

PEOR DE LO QUE ESPERABAS 1 2 3 4 5 MEJOR DE LO QUE ESPERABAS

3. ¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?

TOTALMENTE JUSTAS 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTAS

4. ¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 MUCHO ESFUERZO

5. ¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?

MUCHA CONFIANZA 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

6. ¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?

MUY DIFICILES 1 2 3 4 5 MUY FACILES

7. ¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?

MUCHA PROBABILIDAD 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

8. ¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?

MUY MALA 1 2 3 4 5 MUY BUENA

9. ¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta asignatura?

MUY IMPORTANTES PARA MI 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

10. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tus compañeros en tu desempeño en esta asignatura?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 INFLUYE MUCHO

11. ¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?

MUCHO INTERES 5 4 3 2 1 NINGUN INTERES

12. ¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s)

profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 INFLUYE MUCHO

13. ¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?

MUCHAS SATISFACCIONES 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCION

14. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta asignatura?

DISMINUYE MI NOTA 1 2 3 4 5 AUMENTA MI NOTA

15. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?

MUCHO AFAN 5 4 3 2 1 NINGUN AFAN

16. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?

ABANDONO LA TAREA 1 2 3 4 5 SIGO ESFORZANDO AL MAXIMO

17. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?

EXIGENCIAS MUY ALTAS 5 4 3 2 1 EXIGENCIAS MUY BAJAS

18. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?

ABANDONO RAPIDAMENTE 1 2 3 4 5 SIGO TRABAJANDO HASTA FINAL

19. ¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?

MUCHA IMPORTANCIA 5 4 3 2 1 NINGUNA IMPORTANCIA

20. ¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 MUCHISIMAS GANAS

21. ¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?

MUCHA SATISFACCION 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCION

22. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?

NUNCA TERMINO CON EXITO 1 2 3 4 5 SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO

23. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?

INFLUYE MUCHO 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

24. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 INFLUYE MUCHO

25. ¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?

INFLUYE MUCHO 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

26. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?

NINGUNA INTERACCION 1 2 3 4 5 MUCHA INTERACCION

27. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?

INFLUYE MUCHO 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

28. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?

NO INFLUYE NADA 1 2 3 4 5 INFLUYE MUCHO

29. ¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?

INFLUYE MUCHO 5 4 3 2 1 NO INFLUYE NADA

30. ¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?

NINGUNA INTERACCION 1 2 3 4 5 MUCHA INTERACCION

Anexo 3 Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Inventario de Estrés Académico SISCO SV". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Miriam Eugenia Chávez Gallardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación
Institución donde labora:	República Argentina- Nuevo Chimbote
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	No corresponde.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Inventario de Estrés Académico SISCO SV
Autor:	Barraza (2018), adaptado por Alania et al. (2020)
Procedencia:	Institución Educativa N° 88008 Manuel Peralta Hurtado"
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	De 10 a 15 minutos
Ámbito de aplicación:	Sector Educación
	Dimensiones: Estímulos estresores Síntomas Ítems: 47 Escala ordinal Politómica (0; 1; 2; 3; 4; 5;) Objetivo de medición: Medir los niveles de la variable con la escala de Likert

4. Soporte teórico

(Escribir en función al modelo teórico)

Escala / ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición operacional
Instrumento: Inventario de Estrés Académico SISCO SV Escala ordinal Polinómica: (0; 1; 2; 3; 4; 5; 6)	Estímulos estresores	Se medirá mediante el siguiente instrumento: Cuestionario denominado: Inventario de Estrés Académico SISCO SV, que cuenta con 47 ítems, 3 dimensiones y con una escala valorativa del 0 al 5 basada en la escala de Likert.
	Síntomas	
	Estrategias de afrontamiento	

1. **Presentación de instrucciones para el juez:**

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Inventario de Estrés Académico SISCO SV elaborado por Criseida Tania, Macedo Chauca en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o unamodificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica dealgunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxisadecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica conla dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana conla dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con ladimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (altonivel)	El ítem se encuentra está relacionado con ladimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencialo importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se veaafectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítempuede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

- Primera dimensión: Estímulos estresores
- Objetivos de la Dimensión: Medir los estímulos estresores

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Factores relacionados con el entorno educativo	La competitividad con o entre mis compañeros de clases	4	4	4	
	La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases	4	4	4	
	Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as	4	4	4	
	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).	4	4	4	
	Exposición de un tema ante la clase	4	4	4	
	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as	4	4	4	
	Que mis profesores/as estén mal preparados/as (contenido de la asignatura y manejo de tecnología)	4	4	4	
	Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas	4	4	4	
Factores relacionados con las tareas y evaluaciones académicas	La sobrecarga de tareas y trabajo académicos que tengo que realizar todos los días	4	4	4	
	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.	4	4	4	
	El nivel de exigencia de mis profesores/as	4	4	4	
	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en internet, etc.).	4	4	4	
	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.	4	4	4	
	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación	4	4	4	
No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4		

- Segunda dimensión: Síntomas
- Objetivos de la Dimensión: Medir los síntomas asociados al estrés académico

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Síntomas físicos del estrés	Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas).	4	4	4	
	Fatiga crónica (cansancio permanente).	4	4	4	
	Dolores de cabeza o migrañas.	4	4	4	
	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	4	4	4	
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4	4	4	
Síntomas emocionales y conductuales del estrés	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4	4	4	
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	4	4	4	
	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación	4	4	4	
	Dificultades para concentrarse.	4	4	4	
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	4	4	4	
	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	4	4	4	
	Aislamiento de los demás.	4	4	4	
	Desgana para realizar las labores académicas.	4	4	4	
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	4	4	4		

- Tercera dimensión: Estrategias de afrontamiento
- Objetivos de la Dimensión: Abordar las estrategias de afrontamiento

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Comprensión y sensibilidad emocional	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	
	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	4	4	4	
	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	
	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.	4	4	4	
	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	4	4	4	
	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	4	4	4	
	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	4	4	4	
	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	4	4	4	
Estrategias pasivas o distractoras de afrontamiento	Escuchar música o distraerme viendo televisión.	4	4	4	
	La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa).	4	4	4	
	Hacer ejercicio físico.	4	4	4	
	Navegar en internet.	4	4	4	
	Jugar videojuegos.	4	4	4	


 Firma del Evaluador
 DNI: 17451110

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Escala atribucional de motivación de logro”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Miriam Eugenia Chávez Gallardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación
Institución donde labora:	República Argentina- Nuevo Chimbote
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	No corresponde.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala atribucional de motivación de logro
Autor:	Morales y Gómez (2009)
Procedencia:	Institución Educativa N° 88008 “Manuel Peralta Hurtado”
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	20 minutos
Ámbito de aplicación:	Sector Educación
	Dimensiones: Interés y esfuerzo Interacción con el profesor Tarea/capacidad Examen interacción con pares Ítems: 30 Escala ordinal Politémica (1; 2; 3; 4; 5) Objetivo de medición: Medir los niveles de la variable con la escala de Likert

4. Soporte teórico

(Escribir en función al modelo teórico)

Escala / ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición operacional
Instrumento: Escala atribucional de motivación de logro Escala ordinal Polinómica: (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7)	Interés y esfuerzo	Se medirá mediante el siguiente instrumento: Cuestionario denominado: Escala atribucional de motivación de logro, que cuenta con 30 ítems, 5 dimensiones y con una escala valorativa del 1 al 5 basada en la escala de Likert.
	Interacción con el profesor	
	Tarea/capacidad	
	Examen	
	Interacción con pares	

5. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Escala atribucional de motivación de logro elaborado por Criseida Tania, Macedo Chauca en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o unamodificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica dealgunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxisadecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica conla dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana conla dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con ladimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (altonivel)	El ítem se encuentra está relacionado con ladimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencialo importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se veaafectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítempuede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

- Primera dimensión: Interés y esfuerzo
- Objetivos de la Dimensión: Medir el interés y esfuerzo

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Esfuerzo	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	X	X	X	
Importancia de las notas	¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta asignatura?	X	X	X	
Interés	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Satisfacción por el estudio	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Afán por tener buenas notas	¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	X	X	X	
Persistencia	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	X	X	X	
Autoexigencia	¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	X	X	X	
Disposición para aprender	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?	X	X	X	

- Segunda dimensión: Interacción con el profesor
- Objetivos de la Dimensión: Medir la interacción con el profesor

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Profesor y desempeño	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Compromiso	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Habilidades para el aprendizaje	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
Nivel de interacción	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	

- Tercera dimensión: Tarea/capacidad
- Objetivos de la Dimensión: Describir la Tarea/capacidad como parte de la motivación del logro

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	X	X	X	
Tarea	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	X	X	X	
Probabilidad de éxito	¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?	X	X	X	
Capacidad	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Constancia	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	X	X	X	
Frecuencia de éxito	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	X	X	X	

- Cuarta dimensión: Examen
- Objetivos de la Dimensión: Describir el contexto de la dimensión examen

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Satisfacción con la nota	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	X	X	X	
Autocumplimiento	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	X	X	X	
Justicia	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	X	X	X	
Examen	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta asignatura?	X	X	X	

- Quinta dimensión: Interacción con pares
- Objetivos de la Dimensión: Medir la interacción con pares

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Desempeño	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Interacción colaborativa	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?	X	X	X	
Satisfacción logro compartido	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	X	X	X	
Pares y habilidad	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
Nivel de interacción	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	


 Firma del Evaluador
 DNI: 17451110

Anexo Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "Inventario de Estrés Académico SISCO SV". La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Nemecio Máximo Gabriel Islado
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación
Institución donde labora:	"René Salazar Maguiña" N°88066 - Chimbote
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	No corresponde.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Inventario de Estrés Académico SISCO SV
Autor:	Barraza (2018), adaptado por Alania et al. (2020)
Procedencia:	Institución Educativa N° 88008 "Manuel Peralta Hurtado"
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	De 10 a 15 minutos
Ámbito de aplicación:	Sector Educación
	Dimensiones: Estímulos estresores Síntomas Ítems: 47 Escala ordinal Politémica (0; 1; 2; 3; 4; 5) Objetivo de medición: Medir los niveles de la variable con la escala de Likert

4. Soporte teórico

(Escribir en función al modelo teórico)

Escala / ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición operacional
Instrumento: Inventario de Estrés Académico SISCO SV Escala ordinal Polinómica: (0; 1; 2; 3; 4; 5; 6)	Estímulos estresores	Se medirá mediante el siguiente instrumento: Cuestionario denominado: Inventario de Estrés Académico SISCO SV, que cuenta con 47 ítems, 3 dimensiones y con una escala valorativa del 0 al 5 basada en la escala de Likert.
	Síntomas	
	Estrategias de afrontamiento	

1. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Inventario de Estrés Académico SISCO SV elaborado por Criseida Tania, Macedo Chauca en el año 2024. De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o unamodificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica dealgunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxisadecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica conla dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana conla dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con ladimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (altonivel)	El ítem se encuentra está relacionado con ladimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencialo importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se veaafectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

- Primera dimensión: Estímulos estresores
- Objetivos de la Dimensión: Medir los estímulos estresores


Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Factores relacionados con el entorno educativo	La competitividad con o entre mis compañeros de clases	4	4	4	
	La personalidad y el carácter de mis profesores/as que me imparten clases	4	4	4	
	Que me enseñen profesores/as muy teóricos/as	4	4	4	
	Mi participación en clase (conectarme a la clase, responder a preguntas, hacer comentarios, desarrollar argumentaciones, etc.).	4	4	4	
	Exposición de un tema ante la clase	4	4	4	
	La poca claridad que tengo sobre lo que solicitan mis profesores/as	4	4	4	
	Que mis profesores/as estén mal preparados/as (contenido de la asignatura y manejo de tecnología)	4	4	4	
	Asistir o conectarme a clases aburridas o monótonas	4	4	4	
Factores relacionados con las tareas y evaluaciones académicas	La sobrecarga de tareas y trabajo académicos que tengo que realizar todos los días	4	4	4	
	La forma de evaluación de los(as) profesores/as de las tareas, foros, proyectos, lecturas, ensayos, trabajos de investigación, organizadores, búsquedas en Internet, etc.	4	4	4	
	El nivel de exigencia de mis profesores/as	4	4	4	
	El tipo de trabajo que me piden mis profesores/as (análisis de lecturas, proyectos, ensayos, mapas conceptuales, grabaciones, ejercicios y problemas, búsquedas en internet, etc.).	4	4	4	
	Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan mis profesores/as.	4	4	4	
	La realización de exámenes, prácticas o trabajos de aplicación	4	4	4	
No entender los temas que se abordan en la clase	4	4	4		

- Segunda dimensión: Síntomas
- Objetivos de la Dimensión: Medir los síntomas asociados al estrés académico

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Síntomas físicos del estrés	Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas).	4	4	4	
	Fatiga crónica (cansancio permanente).	4	4	4	
	Dolores de cabeza o migrañas.	4	4	4	
	Problemas de digestión, dolor de estómago o diarrea.	4	4	4	
	Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	4	4	4	
	Somnolencia o mayor necesidad de dormir.	4	4	4	
Síntomas emocionales y conductuales del estrés	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).	4	4	4	
	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).	4	4	4	
	Ansiedad (nerviosismo), angustia o desesperación	4	4	4	
	Dificultades para concentrarse.	4	4	4	
	Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.	4	4	4	
	Conflictos o tendencia a polemizar, contradecir, discutir o pelear.	4	4	4	
	Aislamiento de los demás.	4	4	4	
	Desgana para realizar las labores académicas.	4	4	4	
Aumento o reducción del consumo de alimentos.	4	4	4		

- Tercera dimensión: Estrategias de afrontamiento
- Objetivos de la Dimensión: Abordar las estrategias de afrontamiento

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Comprensión y sensibilidad emocional	Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).	4	4	4	
	Concentrarse en resolver la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos.	4	4	4	
	Contar lo que me pasa a otros (verbalización de la situación que preocupa).	4	4	4	
	Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa.	4	4	4	
	Evaluar lo positivo y negativo de mis propuestas ante una situación estresante.	4	4	4	
	Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa.	4	4	4	
	Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné.	4	4	4	
	Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas.	4	4	4	
	Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa.	4	4	4	
Estrategias pasivas o distractoras de afrontamiento	Escuchar música o distraerme viendo televisión.	4	4	4	
	La religiosidad (encomendarse a Dios o asistir a misa).	4	4	4	
	Hacer ejercicio físico.	4	4	4	
	Navegar en internet.	4	4	4	
	Jugar videojuegos.	4	4	4	


 Firma del Evaluador
 DNI: 32533983

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “Escala atribucional de motivación de logro”. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Nemecio Máximo Gabriel Islado
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Educación
Institución donde labora:	“René Salazar Maguiña” N° 88066 - Chimbote
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	No corresponde.

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala atribucional de motivación de logro
Autor:	Morales y Gómez (2009)
Procedencia:	Institución Educativa Donde Labora N° 88066
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	20 minutos
Ámbito de aplicación:	Sector Educación
	Dimensiones: Interés y esfuerzo Interacción con el profesor Tarea/capacidad Examen interacción con pares Ítems: 30 Escala ordinal Politómica (1; 2; 3; 4; 5) Objetivo de medición: Medir los niveles de la variable con la escala de Likert

4. Soporte teórico

(Escribir en función al modelo teórico)

Escala / ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición operacional
Instrumento: Escala atribucional de motivación de logro Escala ordinal Polinómica: (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7)	Interés y esfuerzo	Se medirá mediante el siguiente instrumento: Cuestionario denominado: denominado Inventario de Estrés Académico SISCO SV, 5 dimensiones y con una escala valorativa del 1 al 5 basada en la escala de Likert.
	Interacción con el profesor	
	Tarea/capacidad	
	Examen	
	Interacción con pares	

1. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario denominado Escala atribucional de motivación de logro elaborado por Criseida Tania, Macedo Chauca en el año 2024. De acuerdo con lossiguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o unamodificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica dealgunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxisadecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica conla dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana conla dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con ladimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (altonivel)	El ítem se encuentra relacionado con ladimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencialo importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se veaafectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítempuede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

- Primera dimensión: Interés y esfuerzo
- Objetivos de la Dimensión: Medir el interés y esfuerzo

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Esfuerzo	¿Cuánto esfuerzo haces tú actualmente para sacar buenas notas en esta asignatura?	X	X	X	
Importancia de las notas	¿Qué tan importantes son para ti las buenas notas de esta asignatura?	X	X	X	
Interés	¿Cuánto interés tienes por estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Satisfacción por el estudio	¿Cuántas satisfacciones te proporciona estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Afán por tener buenas notas	¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas en esta asignatura?	X	X	X	
Persistencia	¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea de esta asignatura o esta te salió mal?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu persistencia en las tareas difíciles de esta asignatura?	X	X	X	
Autoexigencia	¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio de esta asignatura?	X	X	X	
Disposición para aprender	¿Cuántas ganas tienes de aprender esta asignatura?	X	X	X	

- Segunda dimensión: Interacción con el profesor
- Objetivos de la Dimensión: Medir la interacción con el profesor

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Profesor y desempeño	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Compromiso	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre tu compromiso para lograr un buen desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre tu compromiso para tener un buen desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Habilidades para el aprendizaje	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cuánta influencia tiene(n) tu(s) profesor(es) sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
Nivel de interacción	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tu(s) profesor(es) en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	

- Tercera dimensión: Tarea/capacidad
- Objetivos de la Dimensión: Describir la Tarea/capacidad como parte de la motivación del logro


Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	¿Cuánta confianza tienes en sacar buena nota en esta asignatura?	X	X	X	
Tarea	¿Cuánta dificultad encuentras en las tareas que realizas en esta asignatura?	X	X	X	
	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	X	X	X	
Probabilidad de éxito	¿Cuánta probabilidad de aprobar esta asignatura crees que tienes en este semestre?	X	X	X	
Capacidad	¿Cómo calificas tu propia capacidad para estudiar esta asignatura?	X	X	X	
Constancia	¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil de esta asignatura?	X	X	X	
Frecuencia de éxito	¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea de esta asignatura que has empezado?	X	X	X	

- Cuarta dimensión: Examen
- Objetivos de la Dimensión: Describir el contexto de la dimensión examen

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Satisfacción con la nota	¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes en relación con tus notas del semestre anterior?	X	X	X	
Autocumplimiento	¿Cómo relacionas las notas que obtuviste y las notas que esperabas obtener en el semestre anterior?	X	X	X	
Justicia	¿Qué tan justas son tus notas del semestre anterior en relación con lo que tú merecías?	X	X	X	
Examen	¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir la nota que merecerías en esta asignatura?	X	X	X	

- Quinta dimensión: Interacción con pares
- Objetivos de la Dimensión: Medir la interacción con pares

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Desempeño	¿Cómo describes el grado de influencia de tu interacción con tu(s) profesor(es) en tu desempeño en esta asignatura?	X	X	X	
Interacción colaborativa	¿Cuánta importancia le das tú a la colaboración entre compañeros para estudiar y realizar las tareas de esta asignatura?	X	X	X	
Satisfacción logro compartido	¿Cuánta satisfacción te produce el hecho de que tus compañeros tengan tan buenas notas como tú en esta asignatura?	X	X	X	
Pares y habilidad	¿Cuánta influencia tienen tus compañeros sobre el mejoramiento de tus habilidades para aprender esta asignatura?	X	X	X	
Nivel de interacción	¿Cómo describes el nivel de interacción que tienes con tus compañeros en el trabajo desarrollado en esta asignatura?	X	X	X	


 Firma del Evaluador
 DNI: 32533983

Anexo 4



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN
NEUROEDUCACIÓN

Estrés académico y motivación al logro de estudiantes de quinto de secundaria de una Institución Educativa de Chimbote, 2024.

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN:
Neuroeducación**

AUTOR/A:

Macedo Chauca Criseida Tania (orcid.org/0009-0000-4687-9901)

ASESOR:

Mg. Alarcón Vásquez Segundo Felipe (orcid.org/0000-0002-7832-3278)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

Resumen de coincidencias ✕

20 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés

Coincidencias

1	revistainvecom.org	Fuente de Internet	3 %	>
2	Entregado a Universida...	Trabajo del estudiante	3 %	>
3	repositorio.ucv.edu.pe	Fuente de Internet	3 %	>
4	hdl.handle.net	Fuente de Internet	1 %	>
5	repositorio.une.edu.pe	Fuente de Internet	1 %	>
6	repositorio.upch.edu.pe	Fuente de Internet	1 %	>
7	www.coursehero.com	Fuente de Internet	1 %	>
8	repositorio.umch.edu.pe	Fuente de Internet	1 %	>
9	library.co	Fuente de Internet	<1 %	>
10	repositorio.uladech.ed...	Fuente de Internet	<1 %	>
11	Entregado a Corporaci...		<1 %	>