



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

Facultad de Psicología

*Motivación y afrontamiento de estresores académicos en
estudiantes universitarios*

Informe final correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 553/09

Biglieri, Franco Javier DNI: 35817670 Matrícula: 9429/10

Nucciarone, María Micaela DNI: 37398596 Matrícula: 8596/12

Supervisor: *Castañeiras, Claudia Elena*

Co-supervisor: *Sánchez Gallo, María de la Paz*

Cátedra de radicación: *Grupo de investigación en evaluación psicológica GIEPsi*

Fecha de presentación: *4 de Octubre del año 2017*

“Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Biglieri, Franco Javier & Nucciarone, María Micaela, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de los autores”.

“El que suscribe manifiesta que la presente Tesina ha sido elaborada por los alumnos Biglieri Franco Javier Mat: 9429/10 y Nucciarone María Micaela Mat: 8596/12 conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, al día 4 del mes de octubre del año 2017”.

Firma, aclaración y sello del Supervisor

Firma, aclaración y sello del Co-Supervisor

Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co- Supervisor:

Como Supervisora y Co-Supervisora de esta tesina de investigación hacemos constar el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes Franco Javier Biglieri y María Micaela Nucciarone en la realización de este trabajo durante las etapas del proceso. En todo momento llevaron a cabo las tareas y actividades necesarias para su consecución de un modo satisfactorio.

Dra. Claudia Castañeiras

Lic. Ma. de la Paz Sánchez Gallo

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos Biglieri Franco Javier Matrícula: 9429/10 y Nucciarone María Micaela Matrícula: 8596/12”.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

ÍNDICE GENERAL

Carátula	1
Consentimiento	2
Aprobación del Supervisor y/o Co-supervisor	3
Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co-supervisor	4
Aprobación de la Comisión Asesora.....	5
Índice	6
Resumen.....	8
Nota sobre modificación del anteproyecto.....	9
Capítulo 1 Marco Teórico.....	10
1.1 Introducción.....	10
1.2 Gestión del estrés académico	10
1.3 Afrontamiento del estrés.....	11
1.4 Motivación académica.....	16
1.5 Integración teórica y empírica.....	20
1.6 Cambios en la formación universitaria	23
Capítulo 2 Metodología.....	25
2.1 Objetivos.....	25
2.1.1 General.....	25
2.1.2 Particulares	25
2.2 Hipótesis	25
2.3 Diseño de investigación y muestra.....	25
2.4 Instrumentos de recolección de datos	26
2.5 Análisis de datos	27
Capítulo 3 Resultados	28
3.1 Análisis descriptivo de estresores académicos.....	28
3.1.1 Otros estresores	29
3.2 Motivación y afrontamiento de estresores académicos	29
3.3 Relaciones entre estresores, afrontamiento y motivación académica.....	31
3.4 Diferencias por género en motivación y afrontamiento.....	34
Capítulo 4 Discusión de los resultados y conclusiones	37
Bibliografía básica de referencia	43
Anexos	50

Consentimiento Informado	50
Registro de Datos Académicos	51
Inventario de Estresores Académicos	52
Inventario de Respuestas de Afrontamiento – CRI - A.....	53
Escala de Motivación Académica	55

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue estudiar las características y relaciones entre motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Se implementó un diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. A tal fin, se administraron el Inventario de Estresores Académicos, el Inventario de Respuestas de Afrontamiento en adultos CRI-A y la Escala de Motivación Académica a 283 estudiantes regulares que cursaban asignaturas de 1°, 3° y 5° respectivamente, incluidos por muestreo no probabilístico e incidental. Los resultados indicaron que los principales estresores académicos percibidos fueron los referidos a instancias evaluativas y dificultades para responder adecuadamente a las condiciones y exigencias de las cursadas y del régimen de enseñanza. Asimismo, estos estresores se asociaron con estrategias de afrontamiento por evitación y, en menor medida, por aproximación. Se hallaron diferencias en las estrategias de afrontamiento y subtipos de motivación según el tramo formativo y el género. Las mujeres presentaron un perfil de afrontamiento más adaptativo y motivación autodeterminada. Se analizan los resultados a la luz de investigaciones previas y aportes teóricos del campo de estudio del afrontamiento y la Teoría de la Autodeterminación.

Palabras clave: estrés académico - motivación - estrategias de afrontamiento - estudiantes universitarios.

NOTA SOBRE MODIFICACIÓN DEL ANTEPROYECTO

Durante el transcurso de la investigación se realizó una modificación con respecto al plan de tesis originalmente presentado y aprobado, en donde se informó que se administraría el Inventario de respuestas de afrontamiento CRI-Y, cuya adaptación fue realizada en Argentina por Ongarato, de la Iglesia, Stover, & Fernández Liporace (2009). Al momento de la implementación del plan, se consideró más adecuado utilizar la versión CRI-A adaptada por Mikulic & Crespi (2008). El cambio se debió a que, si bien ambos cuestionarios evalúan el mismo constructo, este último ofrece más información para el estudio empírico al aportar datos sobre ocho estrategias de afrontamiento.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 Introducción

Los estudiantes universitarios enfrentan diversos desafíos en la búsqueda de sus metas formativas. Cuando estas experiencias son percibidas como negativas pueden tener un efecto adverso sobre la motivación y el rendimiento académico. Más aún, si se prolongan en el tiempo y se perciben como inmanejables pueden convertirse en fuente de ansiedad, depresión y estrés, y comprometer el recorrido académico de algunos estudiantes (Robotham, 2008). A su vez, hay evidencia de que distintos tipos de motivación influyen en el rendimiento académico, en la percepción del estrés y en el uso de estrategias de afrontamiento (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Ntoumanis, Edmunds, & Duda, 2009).

A pesar de la vasta producción científica sobre estresores, afrontamiento y motivación académica (Folkman & Moskowitz, 2004; González Cabanach, Fernández Cervantes, Gonzales Doniz, & Freire Rodríguez, 2010; Ryan & Deci, 2017), en nuestro contexto su estudio conjunto es menos frecuente (Stover, de la Iglesia, Rial Boubeta, & Fernández Liporace, 2012). La investigación que se presenta aporta datos sobre las relaciones entre el afrontamiento de estresores académicos y los tipos de motivación en la línea sugerida por propuestas actuales de integración teórica (Ntoumanis et al., 2009; Weinstein & Ryan, 2011).

1.2 Gestión del Estrés Académico

Uno de los temas más frecuentemente identificados como problemáticos en la formación universitaria es el estrés académico (González Cabanach et al., 2010; Martín Monzón, 2007).

Desde la perspectiva transaccional, Lazarus (1966) describe el estrés como una manifestación del desequilibrio entre las demandas -internas y/o externas- percibidas por el sujeto y los recursos disponibles con los que cuenta para hacer frente a ellas. Se trata de sucesos potencialmente generadores de estrés que son percibidos como perjudiciales, amenazantes o peligrosos, y que varían en el grado y el tipo de respuesta, incluso ante acontecimientos de alto impacto (Lazarus, 2000a).

En el ámbito académico el estrés se define como la respuesta fisiológica, emocional, cognitiva y conductual que se produce ante las demandas del contexto educativo (Barraza Macías, 2007). No todo el estrés que experimenta un estudiante es, por definición, negativo. El estrés positivo o eustrés se produce cuando las demandas no desbordan los recursos de los individuos y estos pueden afrontar de manera adaptativa la situación (Robotham, 2008).

En el estudio de los estresores se han distinguido tres dimensiones: 1. estresores académicos provenientes del ambiente, 2. variables moduladoras del estrés -biológicas, psicosociales, psicoeducativas y socioeconómicas-, y 3. consecuencias del estrés académico sobre la salud, el bienestar psicológico, el

funcionamiento cognitivo y socioafectivo, y el rendimiento académico (González Cabanach et al., 2010).

En el contexto y la vida universitaria se pueden generar diferentes situaciones de distinto grado de estrés a nivel individual -expectativas, falta de recursos, etc.-, interpersonal -relaciones con otros- y grupal (Hurst, Baranik, & Daniel, 2012). De hecho, las principales situaciones que pueden resultar potencial o efectivamente estresantes incluyen exámenes escritos u orales, sobrecarga académica o tiempo insuficiente para cumplir con las actividades, metodología de enseñanza del profesor, competencia entre compañeros y trabajos grupales, grado de dificultad del contenido de asignaturas, entre otros (Bedoya-Lau, Matos & Zelaya, 2014; Robotham, 2008). También se incluyen factores institucionales que afectan a los estudiantes -como problemas administrativos de la unidad académica o relacionados con la disponibilidad del espacio físico- y situaciones extra-académicas -socio-económicas, familiares, laborales y de salud- (Hurst et al., 2012; Robotham, 2008).

Las variables moduladoras del estrés incluyen las biológicas -edad, sexo-, psicosociales -estrategias de afrontamiento, apoyo social-, psicoeducativas -autoconcepto académico, carrera universitaria-, y socioeconómicas -lugar de residencia, obtención de becas- (Martín Monzón, 2007). Estas inciden en todo el proceso del estrés y pueden contribuir a que se afronte al estresor con mayor probabilidad de éxito (Labrador, 1995).

En cuanto a las consecuencias del estrés, se pueden distinguir tres tipos principales de efectos en el plano conductual, cognitivo-emocional y/o fisiológico. Desde lo conductual, se observan hábitos no saludables como el consumo excesivo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas, mala alimentación y/o problemas digestivos, dolores de cabeza, fatiga crónica y trastornos del sueño. En el plano cognitivo-emocional, se pueden experimentar cambios en la atención, memoria y toma de decisiones, que pueden perjudicar el rendimiento académico. Además, se suelen asociar síntomas como tensión excesiva y afectación del estado de ánimo. Por último, en el área fisiológica existe evidencia de una depresión del sistema inmunitario y de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades. Por ejemplo, algunos autores informan de la supresión de células T y de la actividad de células Natural Killers durante períodos de exámenes (Bedoya-Lau et al., 2014; Martín Monzón, 2007).

El conocimiento del estudio del estrés académico y sus consecuencias es un tema central de investigación para distintas disciplinas, entre ellas la Psicología (Martín Mozón, 2007). Se trata de un fenómeno complejo cuya comprensión incluye la consideración de variables intervinientes como el afrontamiento de estresores y la motivación académica.

1.3 Afrontamiento del estrés

Toda situación que genera estrés implica algún grado de tensión que requiere ser resuelto. En este contexto, el conjunto de las distintas respuestas frente al estrés se define como *estrategias de*

afrontamiento. Este concepto se refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar, reducir o tolerar las demandas internas o externas creadas por la situación estresante (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984).

Los estudios sobre afrontamiento comenzaron con las investigaciones sobre los mecanismos de defensa desde una tradición psicodinámica. En este sentido, se trataba de defensas que carecían de intención, distorsionaban la realidad y disminuían sentimientos displacenteros (Haan, 1977; Vaillant, 1977). Posteriormente, se empezaron a distinguir las defensas de otros procesos más adaptativos, conscientes e intencionales. Así surgieron conceptualizaciones sobre las estrategias de afrontamiento, entendidas como procesos orientados hacia la realidad, con decisión y propósito. El afrontamiento implica -en su versión adaptativa- una integración flexible y compleja de cognición y emoción, que las defensas carecen (Labouvie-Vief & Diehl, 2000).

Si bien los desarrollos sobre el afrontamiento son amplios, estos no siempre fueron consistentes, ya que se han propuesto categorizaciones basadas en ejes no necesariamente excluyentes ni claramente delimitados (Parker & Endler, 1996).

Desde una perspectiva transaccional, Lazarus construye su modelo teórico a partir de bases conceptuales fundamentales para estudiar y entender el afrontamiento del estrés. Concibe al afrontamiento como un fenómeno complejo en el cual interactúan diversos procesos, que varían en el tiempo y son específicos en cuanto a personas y contextos. Se establece la naturaleza relacional del afrontamiento basada en el significado que el sujeto le otorga a la situación y los recursos que dispone para responder a las demandas que se le presentan. Su enfoque es holístico y funcional (Lazarus, 2000a; 2006).

También se han distinguido en su estudio una perspectiva de estilos de afrontamiento y otra centrada en el afrontamiento como proceso, dentro de los enfoques más utilizados. El estilo de afrontamiento enfatiza las disposiciones de personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y permanecen relativamente estables en la elección de la estrategia. Como proceso, se destacan las influencias temporales y contextuales y los cambios asociados a ello. Ambos son esenciales y complementarios (Lazarus, 1993; 2006).

En dicha conceptualización, una variable indispensable es la que se refiere a los *recursos de afrontamiento*, definidos como factores previos a un estresor que pueden minimizar sus efectos perjudiciales o negativos (Lazarus & Folkman, 1984; Matheny, Aycock, Curlette, & Junker, 2003). De hecho, disponer de recursos adecuados puede elicitar una transformación cognitiva con respecto a la percepción del estresor, desde un significado negativo o adverso a uno más positivo en términos de desafío (McCarthy et al., 2000).

Los recursos de afrontamiento se diferencian en personales y sociales. Los primeros incluyen características de la personalidad relativamente estables, caracterizados por creencias positivas basadas

por ejemplo en la autoeficacia y el optimismo (Lazarus & Folkman, 1984). Complementarios a los anteriores, los recursos sociales como el contar con apoyo social -directo o indirecto- se relaciona con estrategias más adaptativas. En relación al efecto directo, el apoyo social proporciona al individuo mayor control sobre el estrés y diferentes maneras de actuar frente al mismo. En cuanto al indirecto, protege al sujeto de sus efectos negativos, amortiguando el impacto de la fuente de estrés (Zeidner & Endler, 1996). Los hallazgos de investigaciones han aportado evidencia acerca de la contribución significativa de la habilidad de utilizar recursos sociales y personales para el logro académico y la capacidad para afrontar los estresores (González Cabanach et al., 2010).

El proceso por el cual se define el carácter estresante de la relación individuo-entorno se denomina *evaluación cognitiva*. Lazarus (1966) enfatiza el rol de esta evaluación como determinante de la cualidad de la respuesta emocional y conductual del individuo en interacción con un ambiente que puede ser percibido como problemático. La evaluación es un proceso inmediato, indeliberado e intuitivo. Es dinámico como la relación individuo-entorno. Las personas y los grupos difieren en su vulnerabilidad y sensibilidad a cierto tipo de acontecimientos así como en sus interpretaciones y reacción ante los mismos (Lazarus & Folkman, 1984). Estos autores diferencian tres tipos de evaluaciones en el proceso: la *evaluación primaria* hace referencia al significado e importancia atribuidos por el sujeto a la naturaleza del evento, en términos de irrelevante, benigna-positiva o estresante. Cuando la evaluación primaria no conlleva implicaciones para el individuo hay ausencia de valor, necesidad o compromiso.

Con respecto a la evaluación benigna-positiva, tiene lugar si las consecuencias de la situación preservan o favorecen el bienestar de la persona y puede generar emociones placenteras. En el caso de la evaluación con carácter estresante deriva de la valoración que el sujeto hace en términos de daño o pérdida, amenaza o desafío. En este punto es importante diferenciar que si bien el daño o pérdida en general alude a perjuicios, lesiones, enfermedades o a la pérdida de un ser querido, la condición de amenaza percibida implica una valoración anticipada de consecuencias o perjuicios futuros que activan el afrontamiento. El tercer tipo de evaluación que puede implicar estrés es el desafío. Si bien -al igual que ocurre con la percepción de amenaza- moviliza el afrontamiento, en este caso la persona evalúa que dispone de los recursos necesarios para afrontarla (Lazarus & Folkman, 1984).

La *evaluación secundaria* -en estrecha relación con la primaria- alude al grado de control percibido que un individuo tiene sobre la situación en función de los recursos personales y sociales que dispone, y básicamente se activa ante situaciones estresantes. Es un proceso evaluativo complejo acerca de las opciones de afrontamiento más adecuadas para cumplir de manera efectiva con lo que la situación demanda. Entonces, las evaluaciones primarias y secundarias se encuentran interrelacionadas e impactan en el grado de estrés y la intensidad y cualidad de la respuesta (Lazarus & Folkman, 1984).

Por último, en la *reevaluación* se introducen cambios en la evaluación inicial en base a una nueva

información obtenida y se revisan las consecuencias del afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Moskowitz, 2004; Ntoumanis et al., 2009).

Ahora bien, las evaluaciones que realizan los individuos están moduladas por los compromisos y las creencias. Los compromisos representan aspectos motivacionales de la personalidad que influyen en el sentido, la relevancia percibida de una situación y la estrategia de afrontamiento implementada. Con respecto a las creencias, son configuraciones cognitivas creadas individualmente o compartidas culturalmente, que determinan cómo se percibe y define el entorno (Lazarus & Folkman, 1984).

Las investigaciones han propuesto distintas clasificaciones de estrategias de afrontamiento, tanto conceptuales como empíricas. Una de las primeras categorías propuestas por Lazarus y Folkman, distingue dos funciones del afrontamiento, el centrado en el problema y el enfocado en la emoción. El primero se basa en acciones directas para controlar la situación evaluada como estresante. El segundo representa los intentos de modificar el significado de una situación estresante para disminuir el impacto negativo de las emociones (Lazarus & Folkman, 1984).

Las funciones del afrontamiento dependerán del grado de control que el individuo percibe sobre la situación. Cuando el hecho y/o sus circunstancias son evaluados como susceptibles de cambio y/o controlables por la propia acción, se espera la utilización de formas de afrontamiento dirigidas al problema. No obstante, cuando las condiciones estresantes son refractarias al cambio y el individuo valora que sus acciones no podrán modificar ni producir efectos sobre dicha situación, es probable que predomine el uso de las estrategias paliativas centradas en la emoción (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Más aún, las funciones del afrontamiento enfocado en el problema y en la emoción suelen ser agrupadas en una categoría que las incluye. Esta dimensión de mayor nivel ha sido denominada *afrontamiento orientado a la tarea*, que promueve una interacción constructiva, flexible y organizada entre las estrategias de afrontamiento y la situación estresante. Se la ha comparado con el *afrontamiento orientado al desasimio*, otra categoría de mayor nivel que incluye las estrategias utilizadas para desligarse de la circunstancia estresante, como la negación, la evitación y el uso de alcohol y drogas (Skinner, Edge, Altman, Sherwood, 2003).

El constructo afrontamiento basado en el modelo de Lazarus y Folkman, se ha operacionalizado en el *Ways of Coping Questionnaire*, que evalúa estrategias de afrontamiento desde un punto de vista procesual y agrupa ocho escalas: Afrontamiento Confrontativo, Distanciamiento, Autocontrol, Búsqueda de Apoyo Social, Aceptar Responsabilidad, Escape/Evitación, Solución Planificada del Problema y Reevaluación Positiva (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1988).

Estas escalas se diferencian de las propuestas por Moos en su *Inventario de respuestas de afrontamiento en adultos CRI-A*, que combina las variables foco y método en la clasificación que

establece. Desde el foco, las respuestas de afrontamiento se consideran de aproximación o de evitación. Según el método, se diferencian por responder a esfuerzos cognitivos o conductuales (Moos 1993; Mikulic, 2008).

Moos presenta ocho respuestas de afrontamiento:

I. *Análisis Lógico*: esfuerzos cognitivos de entender y prepararse mentalmente para enfrentar un estresor y sus consecuencias.

II. *Revalorización Positiva*: esfuerzos cognitivos de construir y reestructurar un problema en un sentido positivo mientras se acepta la realidad de una situación.

III. *Búsqueda de Orientación y Apoyo*: esfuerzos conductuales de buscar información, apoyo y orientación.

IV. *Resolución de Problemas*: esfuerzos conductuales de realizar acciones conducentes al problema.

V. *Evitación Cognitiva*: esfuerzos cognitivos de evitar pensar en el problema de forma realista.

VI. *Aceptación o Resignación*: esfuerzos cognitivos de responder al problema aceptándolo.

VII. *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*: esfuerzos conductuales de realizar actividades sustitutivas y crear nuevas fuentes de satisfacción.

VIII. *Descarga Emocional*: esfuerzos conductuales de reducir la tensión expresando sentimientos negativos.

Las primeras cuatro respuestas son consideradas de aproximación, y las restantes de evitación. A su vez, las respuestas de Análisis Lógico, Revalorización Positiva, Evitación Cognitiva y Aceptación o Resignación describen estrategias cognitivas, y Búsqueda de Orientación y Apoyo, Resolución de Problemas, Búsqueda de Gratificaciones Alternativas y Descarga Emocional estrategias conductuales.

Una cuestión ampliamente debatida en el campo de la investigación ha sido la efectividad de las estrategias de afrontamiento. Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman, la eficacia radica en el grado de adecuación entre la estrategia de afrontamiento seleccionada, su ejecución y los requerimientos adaptativos de la situación (Lazarus, 1993; Folkman & Moskowitz, 2004). Según Lazarus, plantear qué estrategias son más efectivas se convierte en un error estratégico, debido a que es una falacia separar las dos funciones del afrontamiento y comparar su efectividad diferencial. Si bien son conceptualmente distinguibles, ambas estrategias son interdependientes y trabajan de manera conjunta en el proceso general del afrontamiento (Lazarus, 2000a; 2006).

En relación con lo anterior, el enfoque contextual afirma que los procesos de afrontamiento no son buenos o malos. Sus cualidades adaptativas necesitan ser evaluadas en el contexto estresante específico en el que ocurren. Un modo de afrontamiento puede ser efectivo en una situación pero no en otra, dependiendo por ejemplo, del grado de controlabilidad de la situación. Más aún, el contexto es dinámico y, por lo tanto, lo que puede ser considerado efectivo al principio, puede luego ser inefectivo (Folkman &

Moskowitz, 2004). También, el repertorio de estrategias de afrontamiento aumenta con la edad y con la experiencia, al igual que cambia la elección del tipo de estrategias (Wrzesniewski & Chylinska, 2007). Entonces, es necesario evaluar las cualidades adaptativas y las diferencias individuales del afrontamiento en el ambiente específico en el que se produce la situación estresante.

En el ámbito académico, se encontraron diferencias en la utilización de estrategias de afrontamiento en función del género. A modo de ejemplo, las mujeres universitarias suelen utilizar más estrategias de apoyo social y expresión de sentimientos, mientras que los varones implementan un mayor control de sus emociones, tienden a aceptar los problemas y evitan pensar en ellos (Misra, Crist, & Burant, 2003).

De esta manera, la educación superior posee características específicas sobre la estructura, organización y dinámica, que impactan en las estrategias de afrontamiento seleccionadas por los estudiantes. Incluso, cada alumno evaluará en función de sus propias características cuán amenazado se siente frente a las demandas académicas, y adoptará estrategias de afrontamiento que no siempre serán adaptativas. Por esto, se considera de relevancia estudiar el afrontamiento de estresores académicos con el objetivo de detectar y comprender su importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje en distintos tramos formativos (González Cabanach et al., 2010).

1.4 Motivación académica

En relación con los estresores y las estrategias de afrontamiento, la *motivación* cumple un rol central, ya que es la energía que orienta el comportamiento (Ryan & Deci, 2000a). Una de las conceptualizaciones más desarrolladas en este campo es la conocida como *Teoría de la Autodeterminación*, que se define como una macro-teoría de la motivación y la personalidad en función de distintos contextos sociales. Adopta como punto de partida una perspectiva organísmica y asume que los individuos evolucionaron para ser curiosos, activos físicamente y profundamente sociales. El enfoque tiene como premisa que los procesos activos del desarrollo y organización requieren nutrientes específicos del ambiente social y su interés se centra en el estudio de los factores que facilitan, nutren u obstaculizan la vitalidad, motivación, integración social y bienestar (Ryan & Deci, 2017).

En su formulación, es condición fundamental para el bienestar de las personas la satisfacción de sus necesidades en entornos y circunstancias que las apoyen o potencien. Mientras que, en ambientes donde se ignoran o se obstaculiza su satisfacción, se afecta el desarrollo y puede generar desintegración o psicopatología (Ryan & Deci, 2017).

Así como las necesidades fisiológicas son esenciales para la salud física, las necesidades psicológicas son nutrientes indispensables para el crecimiento, la integridad y el bienestar psicológico. Estas tienen la característica de ser universales e invariantes a través de distintos contextos culturales. Además, su satisfacción o deprivación es independiente de las metas y valores subjetivos de los individuos

(Ryan & Deci, 2017).

La primera necesidad es la de autonomía, es decir, la necesidad de autorregular las propias experiencias y acciones. Se distingue de la independencia entendida como la capacidad de depender de uno mismo, ya que la conducta autónoma es congruente con los intereses y valores personales (Ryan & Deci, 2017).

La siguiente es la necesidad de las personas de sentirse competentes o efectivos en sus contextos vitales. Se ve afectada negativamente en ambientes interpersonales predominantemente críticos y competitivos socialmente, donde el feedback es negativo y/o los desafíos son muy difíciles (Ryan & Deci, 2017).

Por último, se incluye en el conjunto de las necesidades psicológicas básicas, la necesidad de relacionarse, de encontrarse conectado socialmente. Incluye sentimientos recíprocos de pertenencia y de sentirse valorado por los demás (Ryan & Deci, 2017).

El estudio de la interacción entre las necesidades psicológicas básicas y los entornos sociales llevaron a una distinción de tipos de contextos y sus influencias. En primer lugar, los contextos pueden apoyar la autonomía mediante el impulso de la autorregulación y decisión o ser demandantes y controladores. En segundo lugar, pueden fomentar la competencia cuando dan estructura y retroalimentación positiva o ser sobre-desafiantes, inconsistentes o desalentadores. En tercer lugar, el ambiente puede favorecer las relaciones de cuidado e involucración con otros o potenciar la interacción impersonal o el rechazo (Ryan & Deci, 2017).

Según Ryan y Deci, estar motivado quiere decir estar movido a hacer algo. Entonces, la persona que no siente ímpetu o inspiración para actuar es caracterizada como no motivada, mientras que si un individuo está dirigido hacia una meta se considera motivado (Ryan & Deci, 2000b).

En el contexto educativo, la motivación del estudiante se refiere al grado en que pone esfuerzo en el aprendizaje y se enfoca en él para alcanzar resultados exitosos. Los aprendices cuentan con diferentes grados e intensidades de motivación que pueden variar en el transcurso del tiempo y en los distintos tramos formativos (Ryan & Deci, 2000b; Saeed & Zyngier, 2012).

Así, desde la *Teoría de la Autodeterminación* se plantea un enfoque multidimensional que incluye: *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*, distribuidos en un continuum de menor a mayor autodeterminación. A su vez, la *motivación extrínseca* se divide en cuatro subcategorías que varían en el grado de internalización: externa, introyectada, identificada e integrada. Por otra parte, los autores agrupan la motivación intrínseca y la extrínseca identificada e integrada dentro de la categoría de *orientación de autonomía*, referida a los comportamientos con mayor autodeterminación. Los tipos de motivación extrínseca restantes -regulación externa e introyectada- forman parte de la *orientación de control*, que se refiere a la tendencia a autorregularse mediante presiones y contingencias externas (Ryan

& Deci, 2000a; Weistein & Ryan, 2011).

La *amotivación* hace referencia a la percepción de incompetencia y falta de control y propósito que el sujeto tiene sobre los eventos. La persona amotivada siente baja autonomía y carece de metas y perspectivas de cambio a futuro. La desmotivación es la resultante de no valorar una actividad, no sentirse competente para realizarla o no creer que se va a conseguir el resultado deseado (Ryan & Deci, 2000b).

La *motivación extrínseca* está asociada a comportamientos dirigidos a obtener recompensas. Se distinguen cuatro tipos de motivación extrínseca que se diferencian por el grado de autonomía que representan en las prácticas universitarias y los resultados del aprendizaje (Niemic & Ryan, 2009). La dimensión menos autónoma es la *regulación externa*, en la que los comportamientos se orientan a obtener una recompensa o evitar un castigo. Se trata de conductas poco perdurables una vez que los incentivos o castigos se retiran.

El segundo tipo de motivación extrínseca es la *regulación introyectada*, que se caracteriza por satisfacer contingencias internas como el auto-engrandecimiento del yo o la evitación de la culpa. Un subtipo de regulación introyectada es la implicación del ego, referido a que la autoestima está determinada por el desempeño personal (de Charms, 1968; Ryan, 1982). En estos casos, un estudiante siente presión interna para aprender con el objetivo de sentirse valorado o evitar sentir vergüenza (Niemic & Ryan, 2009). Tanto la regulación externa como la introyectada se perciben externas al self (Ryan & Deci, 2017).

Dirigiéndonos hacia una mayor autonomía, la *regulación identificada* está relacionada a comportamientos que la persona considera valiosos o importantes. El tipo de motivación extrínseca más autónoma es la *regulación integrada*, sintetizada con otros aspectos del self (Ryan & Deci, 2017).

Tanto la regulación identificada como la integrada se perciben dirigidas por uno mismo y congruentes con el self, y se caracterizan por un locus interno. Estas formas de regulación resultan relativamente autónomas.

Por último, en la *motivación intrínseca* la acción es la meta en sí misma: su finalidad es el placer y la satisfacción que genera. Se trata también de una motivación de locus interno que implica conductas interesantes y disfrutables realizadas en ausencia de estímulos externos. Las personas con motivación intrínseca exploran y se involucran en actividades por diversión, desafío y curiosidad (Niemic & Ryan, 2009; 2011; Ryan & Deci, 2017).

Además, en la motivación intrínseca se distinguen tres tipos. En primer lugar, la *motivación intrínseca hacia el conocimiento* se refiere a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que se experimenta cuando se aprende, se explora o se trata de comprender algo nuevo. En segundo lugar, la *motivación intrínseca hacia el logro* que alude a hacer una actividad por el placer y satisfacción que se siente cuando se intenta alcanzar o crear algo o superarse. Por último, la *motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes* implica practicar una actividad por el placer y satisfacción de experimentar las

sensaciones que produce (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992).

La *Teoría de la Autodeterminación* afirma que la motivación intrínseca se basa en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia. En el caso de la autonomía, dicha necesidad se refiere al comportamiento como volitivo y reflexivamente auto-impulsado. Por otra parte, la necesidad de competencia se corresponde con la experiencia de tener comportamientos efectivos. La satisfacción de ambas necesidades es esencial para mantener la motivación intrínseca.

En el ámbito académico, los estudiantes que experimentan motivación intrínseca tienen altos niveles de éxito, menos índices de ansiedad, mayor concentración, emociones positivas y percepciones de competencia más elevadas que los que carecen de ella (Ryan & Deci, 2017). Sin embargo, no todo estudiante puede estar siempre intrínsecamente motivado hacia ciertas tareas. Los profesores frecuentemente desarrollan la motivación extrínseca por medio de recompensas, halagos y castigos con el objetivo de estimularlos en el aprendizaje. Un enfoque pedagógico balanceado en el aula incluye una combinación de ambos tipos de motivación. Además, la misma actividad puede ser vista como intrínseca o extrínseca por diferentes estudiantes (Saeed & Zyngier, 2012; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1993).

Desde la *Teoría de la Autodeterminación* se sostiene que es posible facilitar un proceso de internalización de la motivación extrínseca para aumentar el grado de autonomía en actividades educativas que no son interesantes y disfrutables. Cuanto mayor internalización haya, mejor y más efectivo será el funcionamiento académico y psicológico del estudiante. De esta manera, los profesores pueden favorecer la internalización a través del *apoyo de la autonomía*. Este estilo educativo estimula espacios para que los estudiantes decidan y elijan opciones e iniciativas asumiendo mayor responsabilidad en su educación. Incluso, la internalización se ve favorecida en los contextos donde también se fomenta el *apoyo de la competencia y de las relaciones*. En contraste, la internalización resulta obstaculizada cuando los profesores presionan a los estudiantes para que piensen, sientan o se comporten de cierta manera. Este estilo implica utilizar evaluaciones para motivar y usar controles externos para aplicar límites, sin tener en consideración cómo los estudiantes perciben la situación académica (Ryan & Deci, 2009).

Con el objetivo de aportar mayor comprensión y precisión al desarrollo teórico del constructo, Vallerand (1997) elaboró un modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. Este modelo postula que se debe estudiar la motivación en tres niveles distintos de generalidad: el global o de la personalidad, el contextual o del dominio de vida, y el situacional o de estado. Los tipos de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación, se manifiestan en estos tres niveles jerárquicos.

La motivación en el nivel global se refiere a la orientación general para interactuar con el ambiente y se vincula con la socialización familiar y cultural. Alude a las diferencias individuales relativamente duraderas en lo motivacional (Vallerand, 1997).

La motivación en el nivel contextual describe la orientación usual hacia un ambiente específico. El contexto se refiere a un área distintiva de la actividad humana, como la escuela o el trabajo. Esta puede variar drásticamente de un entorno a otro (Vallerand, 1997).

Finalmente, el nivel situacional representa el tercero y último de la jerarquía. Describe la motivación que los individuos experimentan cuando están involucrados en una actividad. Es la más lábil de los tres niveles y alude al aquí y ahora (Vallerand, 1997).

Como corolario, el modelo establece que los niveles interactúan entre sí predominantemente con una dirección de influencia “arriba-abajo”, es decir, desde la motivación global hacia la situacional. Entonces, cada uno puede afectar al nivel inferior más próximo. De esta manera, la motivación global y contextual impactan en la situacional (Vallerand, 1997).

Ahora bien, el modelo estipula que, en menor medida, existe la posibilidad de una influencia “abajo-arriba”, dado que la repetición de experiencias en un nivel inferior a lo largo del tiempo puede afectar en el nivel motivacional superior (Vallerand, 1997).

Otro corolario establece que la motivación de cada nivel está influida por factores sociales específicos. Entonces, existen aspectos sociales situacionales, contextuales y globales que afectan la motivación. El impacto de estos factores está mediado por la satisfacción de las necesidades básicas y tiene diferentes consecuencias conductuales, cognitivas y emocionales para los individuos (Vallerand, 1997).

Como ejemplo, estudios en el ámbito educativo evaluaron el impacto contextual del tipo de escuela, la currícula, la estructura de clase y el estilo interactivo del profesor. Además, décadas de investigaciones han mostrado la influencia negativa inmediata sobre la motivación situacional intrínseca de variables como recompensas, exámenes y competencia entre compañeros (Deci & Ryan, 1985). Entonces, el estudio de la motivación es central para la descripción y explicación de cómo los estudiantes se desempeñan y adaptan adecuadamente a las exigencias del ámbito universitario (Ryan & Deci, 2017).

1.5 Integración teórica y empírica

Numerosas investigaciones respaldan los avances y desarrollos en el campo de la autodeterminación de la motivación (Ryan & Deci, 2017) y del afrontamiento del estrés (Folkman & Moskowitz, 2004). Sin embargo, las investigaciones que estudian, analizan y comparan estos dos constructos son escasas (Ntoumanis et al., 2009). Si bien la motivación forma parte de una dimensión importante de la Teoría Cognitiva-Emocional-Relacional propuesta por Lazarus, aún no se ha aclarado suficientemente su papel y tampoco se han estudiado sus posibles relaciones con la Teoría de la Autodeterminación. Según Lazarus, la investigación del afrontamiento del estrés debe considerar los antecedentes motivacionales que llevan a la elección de modos particulares de afrontar (Lazarus, 1991;

1993).

En los últimos años se cuenta con publicaciones que sugieren integraciones a nivel teórico y empírico. Particularmente, es recíproco el interés de autores del campo motivacional y del afrontamiento por los desarrollos motivación-afrontamiento (Ntoumanis et al., 2009; Weinstein & Ryan, 2011).

Desde lo empírico, en el área de la psicología del deporte se han estudiado las asociaciones entre antecedentes motivacionales y las consecuencias del proceso de afrontamiento en el marco de una competencia deportiva estresante. Los resultados pusieron en evidencia el valor predictivo diferencial de la motivación, asociando la motivación auto-determinada con estrategias de afrontamiento orientadas hacia la tarea, y la no auto-determinada como predictora del uso de estrategias de afrontamiento orientadas al desasimio (Amiot, Gaudreau, & Blanchard, 2004). En una investigación con practicantes de danza se encontró una asociación entre motivación autodeterminada y uso de estrategias orientadas al problema (Amado, Sánchez Miguel, Leo, Sánchez Oliva, & García Calvo, 2011).

En relación al afrontamiento de discapacidades, en un estudio prospectivo de un semestre se halló una relación significativa entre motivación y afrontamiento. Mientras que la motivación auto-determinada se asoció negativamente con el afrontamiento orientado al desasimio y solo marginalmente de manera positiva con el afrontamiento orientado a la tarea, la motivación no auto-determinada lo hizo con un mayor uso de afrontamiento orientado al desasimio. También, en una investigación realizada con una muestra de pacientes con diabetes tipo 2, la motivación autónoma estuvo vinculada a la estrategia de afrontamiento de planificación activa (Julien, Senécal & Guay, 2009; Knee & Zuckerman, 1998).

Con respecto a una discusión de pareja estresante, se replicaron los resultados mencionados anteriormente. La orientación auto-determinada se asoció positivamente con el afrontamiento orientado a la tarea y a la acomodación, mientras que la orientación no auto-determinada estuvo positivamente asociada con el afrontamiento orientado al desasimio (Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara, & Neighbors, 2002).

En el ámbito universitario, una investigación con estudiantes de psicología de segundo año encontró asociaciones entre motivación intrínseca y bajos niveles estrés, y entre amotivación y altos niveles de estrés (Baker, 2004). Otro estudio con alumnos de medicina estableció relaciones de retroalimentación entre el estrés académico, el desempeño y la motivación (Park et al., 2012). Struthers, Perry & Menec (2000) estudiaron las relaciones entre estrés académico, notas, motivación y estilo de afrontamiento. Encontraron que el estrés académico estaba inversamente relacionado con las notas de los estudiantes, y que mayor estrés se asociaba al afrontamiento enfocado en el problema y en la emoción. Además, la motivación estuvo relacionada positivamente con las notas de los alumnos. Los autores sugieren que el afrontamiento y la motivación deben ser considerados procesos relacionados que tendrían que ser incluidos en un mismo modelo (Struthers et al., 2000).

En un estudio de Neff, Hsieh, & Dejitterat (2005) se investigaron las reacciones de estudiantes a una nota negativa en una evaluación y se encontró una asociación positiva significativa entre auto-compasión y motivación intrínseca. A pesar de recibir una nota decepcionante, los estudiantes con mayor autocompasión eran capaces de mantenerse más interesados e involucrados en la temática de la asignatura. La autocompasión correlacionó negativamente con tres estrategias enfocadas en la evitación, si bien solamente las estrategias de negación y desasimiento mental fueron significativas.

A nivel de integración teórica, Ntoumanis et al. (2009) afirman que para mejorar el entendimiento de los procesos motivacionales involucrados en el afrontamiento es necesario examinar los factores personales de la volición, elección y autodeterminación centrados en las metas, al igual que los factores socio-contextuales que pueden apoyar o frustrar tales objetivos. Dichos autores fueron los primeros en elaborar una integración sistemática.

De acuerdo a este modelo integrativo, las demandas y presiones junto con el grado de disponibilidad de recursos influyen en las evaluaciones de estrés acerca de si las metas personales son desafiadas, dañadas o amenazadas y con qué tipo de consecuencias. Tales evaluaciones resultan afectadas por el grado en que el ambiente social apoya o frustra las tres necesidades psicológicas básicas - autonomía, competencia y relación con otros-. Los ambientes sociales que reconocen los sentimientos personales, ofrecen guía y retroalimentación, fomentan en los individuos a actuar en base a sus verdaderas prioridades, sentir más control y movilizar todos sus recursos disponibles. En cambio, los contextos sociales hostiles, controladores y coercitivos que juzgan y prescriben las metas y conductas de las personas, pueden exacerbar el grado en que el individuo percibe una situación como estresante, potenciar el miedo al fracaso y restringir la movilización de recursos disponibles (Ntoumanis et al., 2009).

Además, las evaluaciones del estrés pueden ser influidas por la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Cuando los individuos se sienten autónomos, competentes y vinculados con otros, existe más probabilidad de que la evaluación primaria del estrés resulte en percepciones de desafío en oposición a pérdidas o amenazas. En cuanto a la evaluación secundaria, individuos con autonomía y competencia pueden percibir mayor control situacional por su sensación de dominio. Incluso el vínculo con otros brinda una red social de apoyo emocional e instrumental (Ntoumanis et al., 2009).

Según la propuesta de Weinstein y Ryan (2011), se cuenta con evidencia acerca de cuatro mecanismos que indican que las orientaciones motivacionales de autonomía o de control impactan en las respuestas de estrés. En primer lugar, la orientación de autonomía facilita el procesamiento completo de las emociones relacionadas con el evento estresante. Este proceso cognitivo de organizar y entender la información emocional resulta -a lo largo del tiempo- en un menor grado de estrés percibido y mejor salud física y psicológica. En segundo lugar, lleva a que los individuos respondan de manera no defensiva ante los estresores, interpretándolos como desafíos en vez de amenazas y utilizando un afrontamiento menos

evitativo. Asimismo, quienes se orientan de manera controlada tienden a presentar en mayor magnitud niveles de defensa y a percibir más pérdidas potenciales, lo cual conduce a evaluar las situaciones como más estresantes y a elegir estrategias evitativas (Weinstein & Ryan, 2011). En tercer lugar, la orientación de autonomía fomenta curiosidad, exploración y apertura de estímulos en búsqueda de conocimiento y habilidad. Más específicamente, cuando esta actitud es dirigida hacia las propias experiencias emocionales puede funcionar como un mecanismo regulatorio del estrés. Entonces los interesados y abiertos hacia sus propias emociones, tienden a conocer y asimilar los aspectos aceptables e inaceptables y seleccionar las respuestas más congruentes con sus sentimientos (Weinstein & Ryan, 2011).

Por último, los individuos orientados de manera autónoma tienden a perseguir más aspiraciones intrínsecas que extrínsecas y seleccionar contextos que satisfacen sus necesidades básicas, manteniendo bajos niveles de estrés auto-percibido. Quienes se orientan según el control informan mayor grado de estrés compatible con el registro de más presiones del ambiente y de sus expectativas (Weinstein & Ryan, 2011).

En conclusión, estos aportes psicológicos -teóricos y empíricos- estudian, analizan y relacionan el afrontamiento del estrés y la motivación. Su consideración se hace necesaria como antecedente y fundamento para la elaboración y comprensión del presente estudio y sus alcances.

1.6 Cambios en la formación universitaria

Las exigencias universitarias varían y se complejizan a través de los trayectos formativos de los estudiantes en la universidad. Particularmente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, primero, tercero y quinto año conforman zonas críticas de pasaje durante la carrera que suelen configurar momentos cruciales para el afianzamiento y la permanencia -o la discontinuidad y abandono- de los estudiantes en el sistema universitario.

El Plan de estudios de la Licenciatura de Psicología de la UNMdP está compuesto por cuarenta y seis requisitos curriculares distribuidos en cinco años. Se trata de treinta y un asignaturas, cuatro Prácticas Electivas Preparatorias para la Práctica Profesional (P.E.P.P.), cuatro Grupos de Reflexión sobre el Aprendizaje de la Psicología (G.R.A.P.), Núcleos Problemáticos I y II, tres Seminarios de Orientación, Residencia y Tesina de Grado.

Durante el primer año, las demandas se vinculan a la adaptación a la vida universitaria y a la presión por un buen desempeño. Se suman a esta instancia cambios vitales significativos, como es el caso de los estudiantes procedentes de otras ciudades. Según investigaciones previas (Bedoya-Lau et al., 2014; González Cabanach et al., 2010) los alumnos de primer año son vulnerables debido a que se encuentran en un momento de transición y adaptación al sistema académico, experimentan desarraigo familiar y quizás no han adquirido estrategias de afrontamiento adecuadas.

En tercer año, las tensiones se relacionan predominantemente con exigencias académicas incrementadas como el aumento de la carga horaria y la complejidad de los procesos y contenidos de aprendizaje. Particularmente en esta facultad, en tercer año las asignaturas se tornan más específicas a la disciplina por lo cual aumenta la complejidad de los contenidos temáticos, las actividades y prácticas a realizar.

Por último, en quinto año lo problemático está predominantemente ligado a la incertidumbre sobre la futura inserción laboral, sentimientos de ansiedad por el deseo de recibirse y otras presiones externas. Específicamente en esta unidad académica las exigencias se reflejan en la realización de la residencia, la tesina de grado, los seminarios de orientación y exámenes finales más extensos y específicos del rol profesional.

Por esto se considera de interés estudiar qué sucede con la motivación y el afrontamiento de estresores académicos en cada uno de los tramos formativos. En esta investigación se espera realizar un aporte a la descripción de las características motivacionales y los modos de afrontamiento que los estudiantes utilizan ante los estresores académicos.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

2.1.1 General

- Estudiar las características y relaciones entre motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios.

2.1.2 Particulares

- Identificar tipos de estresores académicos en estudiantes universitarios de 1º, 3º y 5º año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNMdP.
- Caracterizar la motivación y las estrategias de afrontamiento de estresores académicos en dichos estudiantes.
- Establecer las relaciones entre tipos de motivación, estresores académicos y estrategias de afrontamiento en los grupos bajo estudio.
- Determinar las diferencias en motivación y estrategias de afrontamiento de estresores académicos identificados en cada tramo formativo en función del género.

2.2 Hipótesis

- Los estudiantes con puntuaciones más elevadas en motivación intrínseca informarán mayor frecuencia de estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva y conductual.
- Los estudiantes con predominio de amotivación presentarán niveles elevados de estrés y estrategias de afrontamiento evitativas.

2.3 Diseño de investigación y muestra

El diseño implementado fue no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. La composición de la muestra se estableció con el 30% del total de estudiantes regulares que se encontraban cursando asignaturas de 1º, 3º y 5º año de la carrera respectivamente al momento de la participación en el estudio. La muestra total estuvo conformada por 283 estudiantes (208 mujeres, 69 varones y 6 personas que no informaron su sexo) de la población universitaria activa de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP.

Se utilizó muestreo no probabilístico e incidental y la obtención de la muestra se realizó durante las clases de los respectivos cursos. Su distribución fue de 154 estudiantes de primer año, 76 de tercero y 53 de quinto. Específicamente, de primer año 71% eran mujeres, 25% varones y 4% no informaron su sexo, de tercero 68% eran mujeres y 32% varones, y de quinto 87% eran mujeres y 13% hombres. Sobre la

muestra total, las edades variaron entre los 18 y los 64 años con una media de 23 años.

El estudio respetó los principios éticos para la investigación con seres humanos vigentes en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), en la Ley 11.044 del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires (2009) y su decreto reglamentario, y la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales (2000). En todos los casos la participación fue voluntaria y bajo consentimiento informado escrito, y los datos aportados por los participantes se manejaron de manera confidencial y con fines exclusivamente científicos. Asimismo, se atendió al cumplimiento de las recomendaciones para la investigación con seres humanos establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y Fe.P.R.A (2013).

2.4 Instrumentos de Recolección de Datos

- *Registro de datos sociodemográficos y académicos.* Recolecta información básica sobre sexo, edad, ciudad de origen, rendimiento académico, situación laboral y grupo de convivencia. Fue elaborado para la presente investigación.

- *Inventario de estresores académicos.* Evalúa el grado de estrés autopercebido por los estudiantes. Aborda diferentes tipos de estresores que se pueden experimentar durante la formación académica. Se compone de 20 reactivos agrupados con una escala de respuestas tipo Lickert del 1 al 5 (Sánchez Gallo & Castañeiras, 2014).

- *Inventario de respuestas de afrontamiento en adultos CRI-A.* Cuenta con un primer apartado en donde se selecciona y describe un problema o estresor, 10 ítems que clasifican al problema elegido y 48 ítems agrupados en 8 dimensiones que evalúan distintas respuestas de afrontamiento. Para esta investigación, se adaptó el instructivo para solicitar la evocación de un problema o estresor académico. Las estrategias de afrontamiento evaluadas se organizan según el foco, en aproximativas y evitativas, y según el método, en cognitivas y conductuales. La adaptación argentina presenta un coeficiente alpha total elevado (.85) y reúne condiciones psicométricas adecuadas para evaluar el afrontamiento en nuestro contexto (Moos, 1993; Mikulic & Crespi, 2008).

- *Escala de motivación académica.* Evalúa la motivación contextual hacia la educación. Su adaptación argentina contiene 27 ítems, distribuidos en 7 subescalas que responden a los tipos de motivación postulados por la *Teoría de la Autodeterminación*: tres de Motivación Intrínseca: hacia las Experiencias Estimulantes, hacia el Logro y hacia el Conocimiento respectivamente, tres de Motivación Extrínseca: Identificada, Introyectada, y Externa, y una de Amotivación. Se excluye una subescala, la Regulación Integrada, dada su aparición en la adultez. La adaptación argentina cuenta con excelentes propiedades psicométricas para cada subescala: Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes (.71), hacia el Logro (.78) y hacia el Conocimiento (.79); Motivación Extrínseca Identificada (.62), Introyectada (.60) y Externa (.76); y, por último, Amotivación (.77) (Stover et al., 2012; Cervio, Villaroia, & Stover, 2012;

Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989; Vallerand et al., 1992).

2.5 Análisis de datos

Se utilizó estadística descriptiva e inferencial para responder a los objetivos planteados. Específicamente frecuencias, medias y desvíos para los objetivos 1 y 2; análisis correlacional para el objetivo 3, y prueba de diferencia de medias para el objetivo 4.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

3.1 Análisis descriptivo de Estresores Académicos

Para responder al primer objetivo referido a identificar tipos de estresores académicos en estudiantes de 1°, 3° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNMDP, se aplicó estadística descriptiva. Con fines prácticos, el conjunto de estresores fue agrupado en las siguientes categorías temáticas: evaluación, interpersonales, actividades en clase, contenidos, régimen de enseñanza, falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y otros (ver tabla 1).

Contemplando la totalidad de la muestra, los estresores con puntuaciones más elevadas fueron, en orden de importancia: “rendir un examen oral”, “sobrecarga académica”, “exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza”, “falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas” y “falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y el ritmo de la cursada”. Las situaciones académicas menos estresantes fueron “asistir a tutorías”, “competitividad entre compañeros”, “relación con los docentes”, “realizar trabajos en grupo” y “hacer otro tipo de evaluaciones (ensayos, trabajos de investigación)”.

No se observaron diferencias por tramo formativo en el tipo de estresores que justificaran un análisis diferencial, si bien sí se produjeron algunas variaciones en el orden de importancia atribuida. En síntesis, las situaciones académicas percibidas por los estudiantes como estresantes se mantienen relativamente constantes independientemente del tramo formativo.

Tabla 1

Tipos de estresores académicos auto-percibidos por la muestra total (N=283)

Estresor	Media (SD)	Bajo	Medio	Alto
<i>Evaluación</i>				
Escrito	3,01 (0,87)	27%	46%	27%
Oral	3,89 (0,98)	10%	22%	68%
Trabajos obligatorios	2,91 (1,06)	37%	35%	28%
Otros (ensayos, trabajos de investigación, etc.)	2,17 (0,88)	66%	27%	7%
<i>Interpersonales</i>				
Con docentes	1,84 (0,90)	79%	16%	5%
Competitividad con compañeros	1,84 (1,07)	80%	11%	9%
Trabajos en grupo	2,09 (1,10)	69%	17%	14%
<i>En clase</i>				
Exponer trabajos	2,93 (1,01)	33%	41%	26%
Intervenir	2,27 (1,06)	63%	25%	12%
Asistir a tutorías	1,53 (0,74)	91%	7%	2%

<i>Contenido</i>				
Dificultad	2,96 (1,06)	33%	35%	32%
Cantidad	3,17 (0,94)	23%	40%	37%
Falta de correspondencia entre cantidad, complejidad y ritmo	3,42 (0,99)	18%	33%	49%
Falta de correspondencia entre contenido y evaluación	3,04 (1,08)	32%	34%	34%
Sobrecarga académica	3,69 (0,99)	12%	27%	61%
<i>Régimen de Enseñanza</i>	3,51 (1,11)	20%	28%	52%
<i>Falta de Tiempo</i>	3,49 (1,02)	18%	29%	53%
<i>Otros</i>				
Consecuencias del rendimiento académico	2,40 (1,09)	59%	24%	17%
Estudiar	2,71 (1,02)	42%	37%	21%
Disponibilidad de espacios físicos	2,41 (1,14)	57%	23%	20%

Nota: Se reagruparon las categorías de respuesta -nada, poco, moderadamente, bastante, mucho- en bajo (incluye opciones “nada” y “poco”), medio (correspondiente a “moderadamente”) y alto (incluye opciones “bastante” y “mucho”).

3.1.1 Otros estresores

En relación a otros estresores auto-percibidos, 32 sujetos (11%) identificaron estresores que no estaban incluidos de manera predeterminada en el inventario administrado como: problemas físicos (cansancio), de organización de la facultad (cuestiones administrativas y del sistema informático, paros), de contenido bibliográfico (exceso de material psicoanalítico) y extra-académicos (dificultades económicas, de distancia y de la vida personal).

3.2 Motivación y afrontamiento de estresores académicos

Para estudiar las características en términos de motivación y estrategias de afrontamiento de estresores académicos en los estudiantes, se realizó un análisis estadístico descriptivo.

En los tres tramos formativos las estrategias de afrontamiento que los estudiantes indicaron como más frecuentes fueron *Revalorización Positiva*, *Resolución de Problemas*, *Análisis Lógico* y *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*. Por otro lado, las menos utilizadas fueron *Búsqueda de Orientación y Apoyo*, *Evitación Cognitiva*, *Descarga Emocional* y *Aceptación o Resignación*. Sin embargo, al igual que los resultados de los estresores, estas estrategias variaron en su orden de aparición en cada año académico pero no en el tipo (ver tabla 2).

Tabla 2

Estrategias de afrontamiento de los estudiantes de Psicología

Escala	Media	SD
<i>Análisis Lógico</i>		
1ro	10,46	3,59
3ro	11,57	3,01
5to	11,25	3,27
Total	10,91	3,41
<i>Revalorización Positiva</i>		
1ro	11,55	3,58
3ro	11,61	3,41
5to	11,89	3,26
Total	11,63	3,47
<i>Búsqueda de Orientación y Apoyo</i>		
1ro	7,78	3,46
3ro	8,99	3,47
5to	9,22	3,24
Total	8,38	3,47
<i>Resolución de Problemas</i>		
1ro	10,73	3,60
3ro	12,67	3,42
5to	12,07	3,44
Total	11,50	3,61
<i>Evitación Cognitiva</i>		
1ro	7,94	3,82
3ro	6,66	3,11
5to	7,19	3,76
Total	7,46	3,66
<i>Aceptación o Resignación</i>		
1ro	6,81	3,63
3ro	4,96	3,48
5to	4,26	3,31
Total	5,83	3,68
<i>Búsqueda de Gratificaciones Alternativas</i>		
1ro	9,36	3,39
3ro	9,04	3,22
5to	9,59	3,30
Total	9,32	3,32
<i>Descarga Emocional</i>		
1ro	6,46	3,59
3ro	6,47	3,26
5to	6,17	2,47
Total	6,41	3,31

En cuanto a la motivación académica, los resultados también fueron similares en los tres tramos formativos. Las puntuaciones más elevadas se encontraron en *Motivación Intrínseca hacia el Logro*, seguida de la *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento*, *Motivación Extrínseca Identificada* y *Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes*. Luego, las puntuaciones bajas correspondieron a la *Motivación Extrínseca Introyectada y Externa*, y las más bajas a la *Amotivación* (ver

tabla 3).

Tabla 3

Motivación académica de los estudiantes de Psicología

Escala	Media	SD
<i>MI hacia las Experiencias Estimulantes</i>		
1ro	11,34	2,17
3ro	11,56	2,25
5to	11,79	1,83
Total	11,49	2,12
<i>MI hacia el Conocimiento</i>		
1ro	12,49	2,58
3ro	12,92	2,26
5to	12,98	2,16
Total	12,70	2,43
<i>MI hacia el Logro</i>		
1ro	13,75	1,97
3ro	13,89	2,21
5to	14,26	1,76
Total	13,88	2,00
<i>ME Identificada</i>		
1ro	12,03	2,58
3ro	11,82	2,37
5to	12,79	2,32
Total	12,11	2,49
<i>ME Introyectada</i>		
1ro	7,56	2,87
3ro	6,89	2,11
5to	7,45	2,85
Total	7,36	2,69
<i>ME Externa</i>		
1ro	7,64	2,74
3ro	7,26	2,44
5to	7,42	2,49
Total	7,50	2,61
<i>Amotivación</i>		
1ro	4,50	1,56
3ro	4,39	1,16
5to	4,13	0,52
Total	4,40	1,32

3.3 Relaciones entre estresores, afrontamiento y motivación académica

En función del tercer objetivo -relaciones entre estresores, afrontamiento y motivación-, se realizó un análisis estadístico correlacional, cuyos resultados se presentan en las tablas 4, 5, 6 y 7. Para tal fin, se seleccionaron los cinco estresores académicos más elegidos por los estudiantes. Se analizaron las relaciones entre estrategias de afrontamiento y estresores académicos para delimitar un perfil de afrontamiento. A continuación, se mencionarán los resultados significativos de la tabla 4.

Tabla 4

Correlaciones entre estresores y afrontamiento

	<i>AL</i>	<i>RP</i>	<i>BOA</i>	<i>RdP</i>	<i>EC</i>	<i>AR</i>	<i>BGA</i>	<i>DE</i>
<i>EO</i>								
1ro	ns	ns	.17*	ns	.18*	ns	ns	.19*
3ro	ns	ns	ns	ns	.32**	ns	ns	ns
5to	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>SA</i>								
1ro	ns	ns	.18*	ns	.20*	ns	ns	.22**
3ro	ns	ns	.30**	ns	.34**	.29**	ns	.34**
5to	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>RE</i>								
1ro	.17*	ns	.17*	ns	.31***	.30***	ns	.31***
3ro	ns	ns	ns	ns	ns	.28*	ns	ns
5to	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.32*
<i>FT</i>								
1ro	ns	.17*	ns	.19*	ns	ns	ns	.28***
3ro	ns	.26*	.33**	ns	ns	ns	ns	.26*
5to	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>FCCR</i>								
1ro	ns	ns	.26**	.25**	ns	ns	ns	.31***
3ro	ns	.27*	.42***	ns	ns	ns	ns	ns
5to	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns, no significativo; EO, rendir un examen oral; SA, sobrecarga académica; RE, exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza; FT, falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas; FCCR, falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y ritmo de cursada; AL, análisis lógico; RP, revalorización positiva; BOA, búsqueda de orientación y apoyo; RdP, resolución de problemas; EC, evitación cognitiva; AR, aceptación o resignación; BGA, búsqueda de gratificaciones alternativas; DE, descarga emocional.

Para el primer tramo formativo, el estresor *exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza* estuvo asociado a las estrategias de afrontamiento *Evitación Cognitiva, Aceptación o Resignación y Descarga Emocional*. También los estresores *falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas y falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y ritmo de cursada* correlacionaron con *Descarga Emocional*. Por último, en el segundo tramo formativo, la *falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y ritmo de cursada* se asoció a la estrategia *Búsqueda de Orientación y Apoyo*. Cabe destacar que en relación al tercer tramo formativo, no se presentaron asociaciones significativas entre los constructos evaluados.

Contemplando la totalidad de la muestra, los resultados más significativos coincidieron con lo mencionado para cada tramo, a excepción de que el estresor *sobrecarga académica* correlacionó significativamente con *Descarga Emocional* ($r = .23, p < .001$).

En conclusión, los resultados indicaron un predominio de estrategias de evitación y, en menor medida, estrategias de aproximación para afrontar los principales estresores. Al igual que en los datos presentados previamente, la comparación entre los tres tramos formativos no arrojó diferencias

significativas en relación a la totalidad de la muestra.

En cuanto a las relaciones entre motivación y afrontamiento, en primer año los tres tipos de motivación intrínseca presentaron correlaciones significativas con las cuatro estrategias de afrontamiento por aproximación, mientras que en tercero y quinto año fueron dos los tipos de motivación intrínseca que se asociaron a dichas estrategias (ver tablas 5, 6 y 7).

Para el primer tramo formativo (ver tabla 5), los tipos de *Motivación Intrínseca -hacia las Experiencias Estimulantes, el Conocimiento y el Logro-* presentaron asociaciones positivas con las estrategias de afrontamiento por aproximación.

Por otra parte, también se hallaron asociaciones positivas entre *Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes y el Conocimiento* y la estrategia *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*. Además la *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento* y la estrategia *Descarga Emocional* alcanzaron correlaciones positivas.

La *Motivación Extrínseca* no correlacionó significativamente con las estrategias de afrontamiento. Como se había hipotetizado, en el caso de la *Amotivación* se hallaron asociaciones negativas con las estrategias de aproximación *Revalorización Positiva y Resolución de Problemas*.

Tabla 5
Correlaciones entre afrontamiento y motivación de primer año

	<i>AL</i>	<i>RP</i>	<i>BOA</i>	<i>RdP</i>	<i>EC</i>	<i>AR</i>	<i>BGA</i>	<i>DE</i>
<i>MIEE</i>	.24**	.27**	.21**	.32**	ns	ns	.23**	ns
<i>MIC</i>	.27**	.39**	.28**	.39**	ns	ns	.26**	.21**
<i>MIL</i>	.32**	.35**	.29**	.36**	ns	ns	.18*	.17*
<i>ME Ident</i>	ns	.21**	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>ME Intro</i>	ns	.17*	ns	ns	.18*	.17*	ns	.18*
<i>MEE</i>	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>A</i>	ns	-.24**	-.20*	-.31**	.17*	ns	ns	ns

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns, no significativo; MIEE, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes; MIC, motivación intrínseca hacia el conocimiento; MIL, motivación intrínseca hacia el logro; ME Ident, motivación extrínseca identificada; ME Intro, motivación extrínseca introyectada; MEEE, motivación extrínseca externa; A, amotivación; AL, análisis lógico; RP, revalorización positiva; BOA, búsqueda de orientación y apoyo; RdP, resolución de problemas; EC, evitación cognitiva; AR, aceptación o resignación; BGA, búsqueda de gratificaciones alternativas; DE, descarga emocional.

De manera similar a primer año, en el segundo tramo formativo (ver tabla 6) la *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento* presentó asociaciones positivas con las estrategias *Análisis Lógico, Resolución de Problemas y Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*. Esta última estrategia también correlacionó significativamente con la *Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes*.

Por otra parte, las puntuaciones en *Motivación Extrínseca Identificada* se asociaron positivamente con las estrategias *Análisis Lógico, Revalorización Positiva y Resolución de Problemas*, y la *Introyectada* con la estrategia *Aceptación o Resignación*.

Por último, la *Amotivación* no presentó asociaciones significativas con las estrategias de

afrontamiento.

Tabla 6

Correlaciones entre afrontamiento y motivación de tercer año

	<i>AL</i>	<i>RP</i>	<i>BOA</i>	<i>RdP</i>	<i>EC</i>	<i>AR</i>	<i>BGA</i>	<i>DE</i>
<i>MIEE</i>	ns	ns	ns	ns	ns	ns	.33**	ns
<i>MIC</i>	.35**	.26*	.29*	.31**	ns	ns	.29**	ns
<i>MIL</i>	.27*	ns	.27*	.28*	ns	ns	ns	ns
<i>MEIdent</i>	.38**	.33**	.25*	.31**	ns	.24*	ns	ns
<i>MEIntro</i>	ns	ns	ns	ns	.28*	.46**	ns	ns
<i>MEE</i>	ns	ns	ns	ns	ns	.28*	ns	ns
<i>A</i>	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns, no significativo; *MIEE*, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes; *MIC*, motivación intrínseca hacia el conocimiento; *MIL*, motivación intrínseca hacia el logro; *ME Ident*, motivación extrínseca identificada; *ME Intro*, motivación extrínseca introyectada; *MEEE*, motivación extrínseca externa; *A*, amotivación; *AL*, análisis lógico; *RP*, revalorización positiva; *BOA*, búsqueda de orientación y apoyo; *RdP*, resolución de problemas; *EC*, evitación cognitiva; *AR*, aceptación o resignación; *BGA*, búsqueda de gratificaciones alternativas; *DE*, descarga emocional.

Finalmente, en relación al último año académico (ver tabla 7), hubo asociaciones positivas entre *Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes* y las estrategias *Resolución de Problemas* y *Búsqueda de Orientación y Apoyo*. De manera similar a los otros tramos formativos, la *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento* se asoció con *Búsqueda de Orientación y Apoyo*.

En cuanto a los tipos de *Motivación Extrínseca*, la *Identificada* y la *Externa* correlacionaron de manera positiva con *Evitación Cognitiva*, y la *Introyectada* con *Evitación Cognitiva* y *Aceptación o Resignación*. Al igual que tercer año, la *Amotivación* no presentó asociaciones con las estrategias de afrontamiento.

Tabla 7

Correlaciones entre afrontamiento y motivación en quinto año

	<i>AL</i>	<i>RP</i>	<i>BOA</i>	<i>RdP</i>	<i>EC</i>	<i>AR</i>	<i>BGA</i>	<i>DE</i>
<i>MIEE</i>	ns	.28*	.50**	.37**	ns	ns	ns	ns
<i>MIC</i>	.32*	ns	.43**	ns	ns	ns	ns	ns
<i>MIL</i>	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<i>MEIdent</i>	ns	.27*	ns	ns	.38**	.31*	ns	ns
<i>MEIntro</i>	.29*	ns	.32*	-.28*	.60**	.46**	ns	.29*
<i>MEE</i>	ns	ns	ns	-.31*	.44**	.34*	ns	ns
<i>A</i>	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns, no significativo; *MIEE*, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes; *MIC*, motivación intrínseca hacia el conocimiento; *MIL*, motivación intrínseca hacia el logro; *ME Ident*, motivación extrínseca identificada; *ME Intro*, motivación extrínseca introyectada; *MEEE*, motivación extrínseca externa; *A*, amotivación; *AL*, análisis lógico; *RP*, revalorización positiva; *BOA*, búsqueda de orientación y apoyo; *RdP*, resolución de problemas; *EC*, evitación cognitiva; *AR*, aceptación o resignación; *BGA*, búsqueda de gratificaciones alternativas; *DE*, descarga emocional.

3.4 Diferencias por género en motivación y afrontamiento

Para responder al cuarto objetivo, de análisis diferencial en motivación y estrategias de afrontamiento de estresores académicos por tramo formativo en función del género se utilizó la *prueba t*

de Student. En las tablas 8, 9 y 10 se incluyen los resultados correspondientes a las diferencias estadísticamente significativas.

Las mujeres de primer año informaron utilizar con mayor frecuencia las estrategias de afrontamiento *Revalorización Positiva*, *Búsqueda de Orientación y Apoyo* y *Descarga Emocional* (ver tabla 8). Estas diferencias se encontraron también en el segundo tramo formativo, a excepción de la inclusión de *Resolución de Problemas* (ver tabla 9). Finalmente, en cuanto a quinto año, las mujeres utilizaron solamente en mayor medida la *Descarga Emocional* (ver tabla 10).

Con respecto a la motivación, las mujeres de primer año presentaron más *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento* (ver tabla 8), mientras que, los estudiantes varones del segundo tramo formativo presentaron puntuaciones medias más elevadas en *Motivación Extrínseca Externa* (ver tabla 9).

Tabla 8

Diferencia de Medias de motivación y afrontamiento (primer año)

Escala		Media (SD)	t
<i>Revalorización Positiva</i>	Mujeres	12,03 (3,37)	3,05**
	Varones	10,03 (3,38)	
<i>Búsqueda de Orientación y Apoyo</i>	Mujeres	8,19 (3,48)	2,84**
	Varones	6,37 (3,17)	
<i>Descarga Emocional</i>	Mujeres	6,99 (3,69)	3,38**
	Varones	5,00 (2,91)	
<i>MI hacia el Conocimiento</i>	Mujeres	12,93 (2,36)	3,85***
	Varones	11,16 (2,65)	

Nota:* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 9

Diferencia de Medias de motivación y afrontamiento (tercer año)

Escala		Media (SD)	t
<i>Revalorización Positiva</i>	Mujeres	12,40 (3,13)	3,17**
	Varones	9,89 (3,40)	
<i>Búsqueda de Orientación y Apoyo</i>	Mujeres	9,90 (3,31)	3,66***
	Varones	7,00 (2,99)	
<i>Resolución de Problemas</i>	Mujeres	13,27 (2,92)	2,31*
	Varones	11,38 (4,07)	
<i>Descarga Emocional</i>	Mujeres	7,00 (3,41)	2,12*
	Varones	5,33 (2,62)	
<i>ME Externa</i>	Mujeres	6,79 (2,29)	-2,59*
	Varones	8,29 (2,49)	

Nota:* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 10

Diferencia de Medias de motivación y afrontamiento (quinto año)

Escala		Media (SD)	t
<i>Descarga Emocional</i>	Mujeres	6,46 (2,34)	2,35*
	Varones	4,20 (2,58)	

*Nota:** $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A continuación se expondrán la discusión de resultados y las conclusiones derivadas de esta investigación, integrando aportes teóricos y empíricos previos.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las vicisitudes que en los últimos años atraviesa la Educación Superior en nuestro contexto muestran una realidad compleja y de difícil solución al tiempo que plantea la necesidad de elaborar y considerar modos más efectivos para su abordaje. Este estudio empírico tuvo el propósito de estudiar las características motivacionales y de afrontamiento de estresores académicos en estudiantes de distintos tramos formativos de la carrera de grado en Psicología de la UNMdP con el fin de aportar datos al conocimiento y comprensión de variables que participan en la formación profesional.

En relación al primer objetivo, los estudiantes de psicología informaron los mismos estresores académicos en los distintos tramos formativos. Las *evaluaciones* han sido consideradas situaciones estresantes y críticas en la formación universitaria (González Cabanach et al., 2010). En la muestra bajo estudio, los exámenes orales fueron percibidos como más estresantes que los escritos y otro tipo de evaluaciones, lo cual coincide con la investigación de Sánchez Gallo & Castañeiras (2010). Particularmente, la currícula de la Facultad de Psicología presenta una mayoría de asignaturas cuyo requisito de aprobación final es un examen oral sobre la totalidad de los contenidos y material bibliográfico obligatorio de cada materia. Es probable que esta modalidad de evaluación suponga una mayor exposición de los estudiantes, más ansiedad de evaluación, nervios y bloqueos u olvidos.

La *sobrecarga académica* -segundo estresor en orden de importancia- se refiere a la acumulación de tareas académicas y la escasez de tiempo para abordarlas y resolverlas (González Cabanach et al., 2010). Los estudiantes suelen percibir una excesiva cantidad de demandas de las diferentes asignaturas que cursan, como trabajos obligatorios, evaluaciones parciales, prácticas pre-profesionales, exposiciones en clase, entre otras. Estas exigencias pueden aumentar el estrés del estudiante y afectar distintos aspectos de su vida académica.

Las *exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza* también ocupan un lugar destacado entre los estresores. Este régimen establece los requisitos necesarios para la formación del estudiante y la consecuente obtención del título universitario. Los alumnos perciben como estresantes condiciones como la carga horaria, contenidos básicos, correlatividad entre asignaturas, ausencia de contra-cursadas y cursadas de verano, imposibilidad de rendir asignaturas de manera libre, entre otros. En esta unidad académica, el régimen establece normas que regulan la condición de “activo”, necesaria para que el estudiante pueda cursar asignaturas y rendir exámenes. Uno de los requisitos para permanecer “activo” es el de aprobar una asignatura durante el año académico y otro de ellos -denominado “suma dieciséis” en el plan vigente- implica que el alumno no debe acumular más de dieciséis asignaturas cursadas sin aprobar su examen final (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2009).

Por último, la *falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas* y la *falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y el ritmo de la cursada* también fueron indicados como estresores. Esto apoya la hipótesis que establece que la relación cantidad de trabajo académico/tiempo disponible es lo que se percibe como estresante (Celis, Bustamante, Cabrera, Alarcón, & Monge, 2001). En estudiantes con empleo, esta cuestión se ve particularmente afectada ya que cuentan con menos tiempo disponible para estudiar y asistir a clases. Además, en las distintas asignaturas los docentes pueden realizar demandas excesivas a los estudiantes, ignorando que la cantidad y complejidad de las mismas requiere mayor tiempo para ser aprendidas.

Los estresores evaluados como generadores de menos estrés fueron *“asistir a tutorías”*, *“la competitividad entre compañeros”*, *“la relación con los docentes”*, *“realizar trabajos en grupo”* y *“hacer otro tipo de evaluaciones (ensayos, trabajos de investigación)”*. Tres de ellos fueron agrupados en esta investigación bajo la categoría de estresores *“Interpersonales”*. En los tres tramos formativos, los estudiantes informaron que las situaciones en las cuales se deben vincular con otros -docentes y compañeros- no son fuentes importantes de estrés.

En relación al estresor *asistir a tutorías* -como espacio de consulta con el docente sobre dudas con respecto a un examen o a la preparación de un trabajo para su aprobación-, su bajo impacto como fuente de estrés era esperable, ya que se trata de situaciones que representan una baja exposición del alumno en términos evaluativos o de riesgo inminente. Finalmente, el estresor *“hacer otro tipo de evaluaciones (ensayos, trabajos de investigación)”* también fue evaluado por los estudiantes como poco estresante. No obstante, tomadas estas instancias en conjunto probablemente contribuyan a la percepción de sobrecarga académica.

Por último, se identificaron otras fuentes de estrés que impactan en la vida universitaria, algunas de las cuales se ubicaron fuera del ámbito académico, como dificultades físicas, económicas, de distancia, de la vida personal, cuestiones organizativas de la facultad y del contenido bibliográfico -como el exceso de material psicoanalítico-.

Con respecto al segundo objetivo, los estudiantes se caracterizaron por informar más frecuentemente estrategias de aproximación, modo que predominó en los tres tramos formativos.

Las estrategias más empleadas fueron *Revalorización Positiva*, *Resolución de Problemas*, *Análisis Lógico* y *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*. Estos resultados dan cuenta de un perfil académico adaptativo en el cual los estudiantes reestructuran positivamente los problemas, se preparan mentalmente para afrontarlos y realizan acciones para resolverlos. La inclusión de la estrategia por evitación *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas* como parte de las estrategias más implementadas plantea un debate. A pesar de ser clasificada como evitativa, hay investigaciones que aportan datos sobre su utilización como forma activa de afrontar eventos estresantes (Forns, Amador, Kirchner, Gómez, & Muro, 2005; Mikulic &

Crespi, 2008; Mohino, Kirchner, & Forns, 2004; Rial Boubeta, de la Iglesia, Ongarato, & Fernández Liporace, 2011; Vallejo Casarín, Osorno Munguía, Mazadiego Infante, & Segura Celis-Ochoa, 2007). En síntesis, las cuatro estrategias informadas como más utilizadas fueron de aproximación, lo cual es congruente con investigaciones anteriores (Barrios, Sánchez, & Salamanca, 2013; Cornejo & Lucero, 2005; Fernández Liporace, Contini de González, Ongarato, Saavedra, & de la Iglesia, 2009; Filgueiras, Giménez, & Marino, 2016; Montaña, 2011; Rusiñol, Gómez, De Pablo, & Valdés, 1993; Sicre & Casaro, 2014).

Ahora bien, las estrategias informadas como menos utilizadas fueron *Búsqueda de Orientación y Apoyo*, *Evitación Cognitiva*, *Descarga Emocional* y *Aceptación o Resignación*. La puntuación baja de la estrategia *Búsqueda de Orientación y Apoyo* difiere de investigaciones anteriores, en las cuales ha sido destacada como una estrategia frecuente (Barrios et al., 2013; Castellanos, Guarnizo, & Salamanca, 2011; González Cabanach, González Millán, & Freire Rodríguez, 2009). Por otro lado, la baja frecuencia de las estrategias evitativas y el predominio de estrategias de aproximación muestran un perfil académico adaptativo y coinciden con estudios previos (Cornejo & Lucero, 2005; Sicre & Casaro, 2014).

Por lo que se refiere a la motivación académica, se caracterizó por resultados similares en los tres tramos formativos. Los puntajes más elevados se encontraron en *Motivación Intrínseca hacia el Logro*, *hacia el Conocimiento* y *hacia las Experiencias Estimulantes* y la *Motivación Extrínseca Identificada*. Los más bajos en *Motivación Extrínseca Introyectada* y *Externa* y en *Amotivación*. De esta manera, se constató un predominio de la orientación de autonomía, que incluye los tres tipos de motivación intrínseca y los tipos de motivación extrínseca identificada e integrada. Estos resultados son similares a los encontrados por Stover et al. (2008) en estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina. A diferencia de la orientación autónoma de la educación superior, en el nivel escolar se encuentran mayores niveles de orientación de control, ya que asisten a la escuela como condición obligatoria. En la educación media hay mayor presencia de controles extrínsecos y restricciones rígidas, lo que puede generar más motivación extrínseca, ya que los alumnos buscan responder a las demandas del ambiente (Guay et al., 2008; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senécal, 2007).

Con respecto a las relaciones entre motivación, estresores y estrategias de afrontamiento, los resultados establecieron que los alumnos utilizaron estrategias por evitación y, en menor medida, estrategias por aproximación para afrontar los estresores más puntuados. Esto se diferencia de los resultados del objetivo anterior, en el cual se presentó un predominio de afrontamiento por aproximación en relación al conjunto de estresores.

En primer lugar, las estrategias *Aceptación o Resignación* y *Evitación Cognitiva* estuvieron relacionadas con las exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza, las cuales resultan inmodificables en lo inmediato. En otras palabras, como los estudiantes no pueden cambiar o corregir las

condiciones en el corto plazo, aceptan o se resignan ante estas situaciones y evitan pensar en ellas. El uso de las estrategias mencionadas en este caso podría ser considerado una forma adaptativa de afrontar.

En relación a la *Búsqueda de Orientación y Apoyo*, fue informada por los estudiantes como modo de afrontar las demandas académicas para las que poseen poco tiempo. Frente a estas situaciones, los alumnos buscan activamente información, apoyo u orientación para intentar resolverlas.

Finalmente, en primer año la estrategia *Descarga Emocional* estuvo asociada significativamente con cuatro de los estresores más puntuados. En cambio, en los dos tramos formativos restantes no existieron tales asociaciones. Esto podría significar que en el transcurso de la formación los estudiantes aprenden a regular sus emociones de manera más adaptativa.

Por otro lado, los datos apoyan la hipótesis acerca de la existencia de una relación positiva entre motivación intrínseca y estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva y conductual, principalmente en el primer tramo formativo. En relación a la segunda hipótesis, no se encontró evidencia consistente. Por un lado, en primer año se presentó una asociación positiva no significativa entre *Amotivación* y *Evitación Cognitiva*, pero no fue así con las demás estrategias por evitación. Además, se encontraron asociaciones negativas significativas entre *Amotivación* y las estrategias por aproximación *Revalorización Positiva*, *Búsqueda de Orientación y Apoyo* y *Resolución de Problemas*. Finalmente, no se encontraron asociaciones significativas entre *Amotivación* y estresores.

En cuanto a otras correlaciones obtenidas, en primer y tercer año *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas* estuvo asociada a la *Motivación Intrínseca hacia las Experiencias Estimulantes y el Conocimiento*. Una posible hipótesis sobre este resultado permite pensar que involucrarse en actividades sustitutivas para crear nuevas fuentes de satisfacción es coherente con la búsqueda de placer a través de aprender o descubrir y tener experiencias estimulantes. Además, como se mencionó anteriormente existen debates sobre si esta estrategia debe ser considerada aproximativa en vez de evitativa, algo a tener en cuenta en términos de la interpretación que se deriva de ello (Forns et al., 2005; Mikulic & Crespi, 2008; Mohino et al., 2004; Rial Boubeta et al., 2011; Vallejo Casarín et al., 2007).

Por otro lado, las estrategias *Evitación Cognitiva* y *Aceptación o Resignación* estuvieron asociadas a la *Motivación Extrínseca Introyectada* en los tres tramos formativos. De acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación, este tipo de motivación se define en función de evitar la culpa o vergüenza y enaltecer el ego o autoestima. Como esta motivación puede aumentar las evaluaciones de amenazas y el miedo al fracaso e incluso restringir la sensación de control y de recursos disponibles para afrontar, es consistente que se conecte con evitar pensar en situaciones amenazantes o resignarse a no poder cambiarlas (Ryan & Deci, 2017). Según algunos autores, el afrontamiento evitativo podría estar relacionado a un locus de control externo o al fracaso en los intentos de hacerse responsables de una situación estresante (Gómez, 1998; McCrae, 1984).

Finalmente, el cuarto objetivo señaló diferencias significativas según el género. En los tres tramos formativos la estrategia de afrontamiento *Descarga Emocional* fue elegida en mayor medida por mujeres, lo cual coincide con el estudio de Fernández Liporace et al. (2009) pero difiere con el de Casari, Anglada, & Daher (2014). En primer y tercer año, las estrategias *Revalorización Positiva* y *Búsqueda de Orientación y Apoyo* fueron utilizadas en mayor medida por mujeres, lo cual concuerda con las investigaciones de Cabanach, Fariña, Freire, González, & Ferradás (2013), Casari et al. (2014), Fernández Liporace et al. (2009) y Montaña (2011). Asimismo, *Resolución de Problemas* fue informada también en mayor medida por mujeres en tercer año, lo cual es congruente con el estudio de Barrios et al. (2013) y el de Fernández Liporace et al. (2009).

La prevalencia de *Búsqueda de Orientación y Apoyo* en mujeres es consistente con investigaciones anteriores. Las mujeres suelen recurrir con mayor frecuencia a sus redes sociales y tienden a otorgarles mayor valor. Algunos autores sostienen que esta diferencia tiene correlatos biológicos y culturales (Flaherty & Richman, 1989; Sherman, Kim, & Taylor, 2009). Una investigación con estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina, encontró diferencias significativas en el apoyo social percibido según el género. Las mujeres percibieron más apoyo de compañeros de clase, padres y pareja (de la Iglesia, Stover, & Fernández Liporace, 2014).

En síntesis, la mayor prevalencia de estrategias por aproximación en mujeres indicaría un perfil general del afrontamiento más adaptativo que en los varones. A pesar de ello, la presencia de mayores puntuaciones en *Descarga Emocional*, indicaría que las mujeres regulan frecuentemente sus emociones expresando sentimientos negativos.

En cuanto a los tipos de motivación, la *Motivación Intrínseca hacia el Conocimiento* tuvo mayor presencia en mujeres en primer año, lo cual coincide con los resultados del estudio de Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg Hoffman, & Fernández Liporace con alumnos de Escuela Media de Buenos Aires, Argentina (2014). En cambio, en tercer año fue la *Motivación Extrínseca Externa* más informada por los varones, en la línea de los datos aportados por Martínez, Basin, Polti, de la Iglesia, & Stover (2011) de estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina, y con el de Stover et al. (2014).

Estos resultados son consistentes con la mayoría de las investigaciones que afirman que las mujeres presentan un perfil más autodeterminado que los varones (Baker, 2004; Núñez, Martín-Albo, Navarro, & Suárez, 2010; Ratelle, Guay, Larose, & Senécal, 2004; Ratelle, et al., 2007; Smith, Davy, & Rosenberg, 2010; Vallerand, et al., 1992). En relación a la *Amotivación*, si bien no hubo diferencias significativas según el género, los resultados presentaron una orientación consistente con otras investigaciones que afirmaron que los hombres suelen reportar mayor *Amotivación* que las mujeres (Smith et al., 2010; Vallerand et al., 1992).

Concluyendo esta investigación, se considera que se ha cumplido el propósito de estudiar la

motivación y el afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la UNMdP. Sin embargo, este estudio presenta limitaciones propias de su alcance. En primer lugar, se utilizaron cuestionarios auto-informados para la recolección de datos que podrían estar influidos por sesgos que afectan las respuestas, como es el caso de la deseabilidad social. A pesar de ello, como instrumentos permiten estudiar una gran cantidad de personas en poco tiempo y cuantificar los constructos estudiados. Investigaciones futuras podrían estudiar estos constructos con métodos cualitativos, y así profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Además, en la administración de los instrumentos seleccionados, se presentó la dificultad de determinar la pertenencia exclusiva de los estudiantes a un tramo formativo. Como el régimen de enseñanza de dicha facultad permite que los alumnos cursen simultáneamente asignaturas de distintos años y tengan exámenes finales pendientes de diferentes tramos, no existe un criterio objetivo de ubicación. A raíz de ello, se seleccionó como principio organizador ubicar al estudiante en el año que corresponde a la asignatura de nivel inferior que se encuentra cursando. La elección se basó en su definición operativa y de disponibilidad de la muestra.

Como parte de estudios futuros, sería de particular interés indagar las características y estabilidad de la motivación y el afrontamiento de los estudiantes mediante un diseño longitudinal (Lazarus, 2000b). Por otra parte, aquí se evaluó la motivación en su nivel contextual. Posteriores investigaciones podrían complementar esta dimensión con la indagación de la motivación a nivel global y situacional (Vallerand, 1997).

Para finalizar, esta investigación contribuye al desarrollo de acciones y la toma de decisiones en los procesos de adaptación y formación universitaria, como puede ser el preocupante caso de la deserción en situaciones que involucran el afrontamiento y la motivación como parte del problema. De hecho, se podrían relacionar estos constructos con variables de interés, como rendimiento académico, regulación emocional, ansiedad ante exámenes, manejo del tiempo, etc.

Esperamos que esta tesis haya aportado conocimientos útiles sobre la población estudiada, con el propósito de favorecer su adaptación al ámbito universitario, y mejorar su desempeño y rendimiento académico, al tiempo que su bienestar.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA

- Amado, D., Sánchez Miguel, P.A., Leo, F.M., Sánchez Oliva, D., & García Calvo, T. (2011). Estudio de las relaciones entre la Teoría de la Autodeterminación, el flow disposicional y las estrategias de afrontamiento del estrés en función de la modalidad de danza practicada. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 43-58.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-Determination, Coping, and Goal Attainment in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 396-411.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being, and Subsequent Academic Performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189-202.
- Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicológiacientífica.com*, 9 (10). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas>.
- Barrios, N., Sánchez, L., & Salamanca, Y. (2013). Patrones de personalidad patológica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Psychologia: avances de la disciplina*, 7 (2), 45-53.
- Bedoya-Lau, F. N., Matos, L. J., & Zelaya, E. C. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el 2012. *Revista de neuro-psiquiatría*, 77 (4), 262-270. doi: <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v77i4.2195>
- Cabanach, R. G., Fariña, F., Freire, C., González, P., & Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1), 19-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129327497002.pdf>.
- Casari, L. M., Anglada, J., & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de psicología*, 32 (2), 244-269.
- Castellanos, M. T., Guarnizo, C. A., & Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 50-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819007.pdf>.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Alarcón, W., & Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina*,

62 (1), 25-30.

- Cervio, M. P., Villaroia, M. G., & Stover, J. B. (2012). Análisis psicométricos de la versión para estudiantes universitarios de la escala de motivación académica. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 6 (12), 143-153.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*, 10 (4), 637-649. doi:10.5964/ejop.v10i4.777
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (2009). *Anexo I de la Ordenanza de Consejo Superior N° 553/09*. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/academica/filesacademica/anexo_ordenanza_553-09.pdf.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). *Código de Ética de la Fe.P.R.A.* Recuperado de http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf.
- Fernández Liporace, M., Contini de González, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & de la Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 27 (1), 63-84.
- Filgueiras, P., Giménez, P. V., & Marino, Nirvana. (2016). *Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
- Flaherty, J., & Richman, J. (1989). Gender differences in the perception and utilization of social support: Theoretical perspectives and an empirical test. *Social Science & Medicine*, 28, 1221-1228. doi:10.1016/0277-9536(89)90340-7
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456
- Forns, M., Amador, J. A., Kirchner, T., Gómez, J., Martorell, B., y Muro, P. (2005). Psychometric

- properties of the Spanish version of the Moos's Coping Response Inventory for Youth. *Psychological Reports*, 97, 777-789.
- Gómez, R. (1998). Locus of control and avoidant coping: Direct, interactional and mediational effects on maladjustment adolescents. *Personality and Individual Differences*, 24 (3), 325–334.
- González Cabanach, R., Fernández Cervantes, R., Gonzales Doniz, L., & Freire Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes de ciencias de la salud. *Fisioterapia*. 32 (4), 151-158. doi: 10.1016/j.ft.2010.01.005
- González Cabanach, R., González Millán, P., & Freire Rodríguez, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula abierta*, 37 (2), 3-10.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233-240. doi: 10.1037/a0012758
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York, NY: Academic Press.
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2012). College Student Stressors: A Review of the Qualitative Research. *Stress and Health*, 29 (4), 275-285. doi: 10.1002/smi.2465
- Julien, E., Senécal, C., Guay, F. (2009). Longitudinal Relations among Perceived Autonomy Support from Health Care Practitioners, Motivation, Coping Strategies and Dietary Compliance in a Sample of Adults with Type 2 Diabetes. *Journal of Health Psychology*, 14 (3), 457-470. doi: 10.1177/1359105309102202
- Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). Self-determination as growth motivation in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 609-619.
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32, 115-130.
- Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (2000). Cognitive Complexity and Cognitive-Affective Integration: Related or Separate Domains of Adult Development. *Psychology and Aging*, 15 (3), 490-504. doi: 10.1037//0882-7974.15.3.490
- Labrador, F. J. (1995). *El estrés: nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic medicine*, 55 (3), 234-247.
- Lazarus, R. S. (2000a). *Estrés y emoción. Manejo e implicancias en nuestra salud*. España: Descleé De

Brouwer.

- Lazarus, R. S. (2000b). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 667-673. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1), 9-46. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Ley N°11.044. (2009). Investigaciones en la Salud Humana. *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Argentina*.
- Ley N°25.326. (2000). Protección de los Datos Personales. *Boletín Oficial de la Nación Argentina*.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25 (1), 87-89.
- Martínez, F., Basin, N., Polti, I., de la Iglesia, G., & Stover, J. B. (2011). Motivación, depresión y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-052/923>.
- Matheny, K. B., Aycock, D. W., Curlette, W. L., & Junker, G. N. (2003). The Coping Resources Inventory for Stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology*, 59 (12), 1261-1277.
- McCarthy, C. J., Seraphine, A. E., Matheny, K. B., & Curlette, W. L. (2000). Factor analysis of the coping resources inventory scales for educational enhancement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 199-215.
- McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 919-928.
- Mikulic, M. I. & Crespi, M. C. (2008). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 15, 305-312.
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships Among Life Stress, Social Support, Academic Stressors, and Reactions to Stressors of International Students in the United States. *International Journal of Stress Management*, 10 (2), 137-157. doi: 10.1037/1072-5245.10.2.137
- Mohino, S., Kirchner, T., & Forns, M. (2004). Coping Strategies in Young Male Prisoners. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (1), 41-49.
- Montaña, L. A. (2011). *Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos*

universitarios de 1º y 5º año. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

Moos, R. H. (1993) *Coping Responses Inventory*. Florida: Psychological Assessment Resources.

Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejjitterat, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4, 263-287. doi: 10.1080/13576500444000317

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 133-144.

Ntoumanis, N., Edmunds, J., & Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology*, 14, 249-260. doi: 10.1348/135910708X349352

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31 (1), 89-100.

Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Buenos Aires*, 16, 383-391.

Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S. Y., Lee, J., & Kim, K. (2012). A Structural Model of Stress, Motivation, and Academic Performance in Medical Students. *Psychiatry Investigation*, 9 (2), 143-149. doi:http://dx.doi.org/10.4306

Parker, J. D. A., y Endler, N. (1996). Coping and defense: A historical overview. En M. Zeidner y N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 3-23). New York: John Wiley & Sons.

Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semi-parametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743-754.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 734-746.

Rial Boubeta, A., de la Iglesia, G., Ongarato, P., & Fernández Liporace, M. (2011). Dimensionalidad del Inventario de Afrontamiento para adolescentes y universitarios. *Psicothema*, 23 (3), 464-474.

Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *Higher Education*, 56 (6), 735-746. doi: 10.1007/s10734-008-9137-1

Rusiñol, J., Gómez, J., De Pablo, J. & Valdés, M. (1993). Relación entre estrategias de afrontamiento y la

- ansiedad ante la situación de examen. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (1), 71-74.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171–196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-2876-9
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 252-267. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Sánchez Gallo, M. P., & Castañeiras, C. (2010). Ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sánchez Gallo, M. P., & Castañeiras, C. (2014). Inventario de estresores académicos. Manuscrito inédito.
- Sherman, D. K., Kim, H. S., & Taylor, S. E. (2009). Culture and social support: Neural bases and biological impact. *Progress in Brain Research*, 178, 227-237. doi:10.1016/S0079-6123(09)17816-0
- Sicre, E., & Casaro, L. (2014). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de psicología*, 10 (20), 61-72.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216-269.
- Smith, K. J., Davy, J. A., & Rosenberg, D. L. (2010). An examination of the validity of the Academic Motivation Scale with a United States Business Student Sample. *Psychological Reports*, 106 (2). 323-341. doi: 10.2466/PR0.106.2.323-341
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Rial Boubeta, A., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation scale (AMS): Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83. doi: 10.2147/PRBM.S33188
- Stover, J. B., Uriel, F., de la Iglesia, G., Freiberg Hoffman, A., & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de

- Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 10-20.
- Struthers, C.W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education*, 41 (5), 581-592.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston, MA: Little, Brown.
- Vallejo Casarín, A., Osorno Munguía, J. R., Mazadiego Infante, T. J., & Segura Celis-Ochoa, B. (2007). Evaluación psicométrica del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes (CRI-Y Form), en una muestra mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 35-40.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60019-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health*, 27, 4-17. doi: 0.1002/smi.1368
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310 (20), 2191-2194. doi:10.1001/jama.2013.281053
- Wrzesniewski, K., & Chylinska, J. (2007). Assessment of Coping Styles and Strategies with School-Related Stress. *School Psychology International*, 28 (2), 179-194. doi: 10.1177/0143034307078096
- Zeidner, M., & Endler, N. S. (1996). *Handbook of Coping*. New York: Wiley.

ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado/a sobre la investigación que están realizando los estudiantes de Psicología de la UNMdP Franco Javier Biglieri (DNI 35.817.670) y María Micaela Nucciarone (DNI 37.398.596) para su tesis de grado, denominada *Motivación y afrontamiento de estresores académicos en estudiantes universitarios*. También he recibido una explicación clara y suficiente acerca de las características del estudio. Soy consciente que si bien los resultados de este estudio podrán ser utilizados para su divulgación científica, mi identidad nunca será revelada y la información que brinde será tratada confidencialmente de acuerdo a lo previsto en la Ley Nacional de Protección de datos personales N° 25.326 y las recomendaciones establecidas en el Código de Ética de la APA (2010) y Fe.P.R.A (2013). Por lo tanto expreso mi intención de participar voluntaria y libremente en el estudio firmando esta constancia a modo de **CONSENTIMIENTO INFORMADO**.

Mar del Plata,.....de..... de 2016

Firma del investigador

Firma del participante

REGISTRO DE DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Sexo: Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>	Edad:
Ciudad de Origen	
Año de ingreso a la carrera.....	
Año de la carrera que estés cursando.....	
Cantidad de materias que estés cursando actualmente.....	
Promedio general en la carrera hasta el momento.....	
Cantidad de finales aprobados hasta el momento.....	
¿Trabajás actualmente? SI <input type="checkbox"/> - NO <input type="checkbox"/> Si tu respuesta es SI:	
En relación de dependencia <input type="checkbox"/> - Como trabajador independiente <input type="checkbox"/>	
¿Cuántos días por semana?..... ¿Cuántas horas diarias?.....	
¿Con quién/es vivís?	
Padres <input type="checkbox"/> Padres y hermanos <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Compañeros/as <input type="checkbox"/> Solo/a <input type="checkbox"/>	
Otros <input type="checkbox"/> ¿Con quién/es?	

INVENTARIO DE ESTRESORES ACADÉMICOS

Se considera **estresor académico** a toda exigencia o demanda del contexto universitario que un estudiante necesita afrontar para manejar o resolver la dificultad y/o tensión que le genera y poder avanzar en la carrera.

A continuación se presentan diferentes situaciones académicas que pueden generarte estrés como estudiante. Por favor, indicá con una cruz en qué medida cada uno de los siguientes enunciados describe un estresor académico para vos.

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Moderadamente	Bastante	Mucho

	1	2	3	4	5
1. Rendir un examen oral					
2. Rendir un examen escrito					
3. Exponer trabajos en clase					
4. Intervenir en clase (responder o realizar preguntas al profesor, etc.)					
5. Asistir a tutorías					
6. Hacer otro tipo de evaluaciones (ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
7. La falta de correspondencia entre contenidos abordados y las modalidades de evaluación					
8. Realizar trabajos en grupos					
9. La competitividad entre compañeros					
10. La relación con los docentes					
11. La sobrecarga académica (excesivo número de cursadas, trabajos obligatorios, etc.)					
12. Problemas relacionados con la disponibilidad de espacios físicos (laboratorios, aulas, espacios de estudio)					
13. Las exigencias y condiciones derivadas del régimen de enseñanza (correlatividades, pérdida de materias, posibilidad de seguir cursando)					
14. Las consecuencias derivadas del rendimiento académico (criterios de postulación a becas, pasantías)					
15. No entender los temas que se abordan en la clase (dificultad/complejidad de los contenidos)					
16. La cantidad de contenidos de las asignaturas					
17. La falta de correspondencia entre la cantidad y complejidad de temas y el ritmo de la cursada					
18. Estudiar					
19. La falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas					
20. La realización de trabajos obligatorios para aprobar la asignatura (búsqueda del material necesario, redactar el trabajo, etc.)					

Si hubiera otro/s estresor/es académico/s relacionado/s con tu formación universitaria que no esté/n incluido/s en la lista anteriormente mencionada por favor te pedimos que lo describas a continuación.....

.....

INVENTARIO DE RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO – CRI - A

Por favor, pensá en los problemas o situaciones más estresantes que te hayan sucedido en los últimos doce meses en temas relacionados con tu **carrera** y como **estudiante universitario**. Elegí uno de ellos y describílo a continuación.

Descripción del problema o situación estresante:

.....

.....

.....

.....

Respondé las preguntas que a continuación se presentan aplicadas al problema o situación estresante que seleccionaste, marcando con una cruz en la celda correspondiente.

	NO	GENERAL MENTE NO	GENERAL MENTE SI	SI
1. ¿Tuviste que enfrentar un problema como este antes?				
2. ¿Sabías que este problema te iba a pasar?				
3. ¿Tuviste tiempo para prepararte para enfrentar este problema?				
4. Cuándo sucedió este problema, ¿Pensaste en él como una amenaza?				
5. Cuándo sucedió este problema, ¿Pensaste en él como un desafío?				
6. Este problema, ¿Fue causado por algo que vos hiciste?				
7. Este problema, ¿Fue causado por algo que alguien hizo además de vos?				
8. ¿Hubo algo positivo al enfrentar este problema?				
9. ¿Se resolvió este problema o situación?				
10. Si el problema está resuelto, ¿Se resolvió en forma favorable para vos?				

Considerando el problema o situación estresante que elegiste, te pedimos que marques con una cruz la opción que mejor describa tu experiencia.

	NUNCA	1 O 2 VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES
1. ¿Pensaste en diferentes formas de solucionar este problema?				
2. ¿Te dijiste cosas a vos mismo/a para sentirte mejor?				
3. ¿Hablaste con tu pareja u otro familiar sobre este problema?				
4. ¿Hiciste un plan de acción para enfrentar este problema y lo cumpliste?				
5. ¿Trataste de olvidar todo?				
6. ¿Sentiste que el paso del tiempo cambiaría las cosas, que esperar era lo único que podías hacer?				
7. ¿Trataste de ayudar a otros a enfrentar un problema similar?				
8. ¿Te descargaste con otras personas cuando te sentiste enojado/a, deprimido/a, bajoneado/a o triste?				
9. ¿Trataste de salir de la situación, como para verla desde afuera y ser más objetivo/a?				
10. ¿Te dijiste a vos mismo/a que las cosas podían ser peores?				
11. ¿Hablaste con algún amigo/a de este problema?				
12. ¿Te esforzaste tratando de hacer algo para que las cosas funcionaran?				
13. ¿Trataste de evitar pensar en este problema?				

	NUNCA	1 O 2 VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES
14. ¿Te diste cuenta que no tenías control sobre este problema?				
15. ¿Te dedicaste a nuevas actividades, como nuevos trabajos o distracciones?				
16. ¿Hiciste algo arriesgado tratando de tener una nueva oportunidad?				
17. ¿Te imaginaste, una y otra vez, qué decir o hacer?				
18. ¿Trataste de ver el lado positivo de la situación?				
19. ¿Hablaste con algún profesional (médico, abogado, sacerdote, etc.)?				
20. ¿Decidiste lo que querías hacer y trataste firmemente de conseguirlo?				
21. ¿Te imaginaste o soñaste un tiempo o un lugar mejor del que vos vivías?				
22. ¿Pensaste que el destino se ocuparía de todo?				
23. ¿Trataste de hacer nuevos amigos/as?				
24. ¿Te mantuviste alejado/a de la gente en general?				
25. ¿Trataste de prever o de anticiparte a cómo resultaría todo?				
26. ¿Pensaste cuánto mejor estabas vos comparándote con otras personas con el mismo problema?				
27. ¿Buscaste la ayuda de personas o de grupos con el mismo problema?				
28. ¿Trataste de resolver este problema, al menos de dos formas diferentes?				
29. ¿Evitaste pensar en el problema, aun sabiendo que en algún momento deberías pensar en él?				
30. ¿Aceptaste este problema porque pensaste que nada se podía hacer?				
31. ¿Leíste, miraste televisión, o realizaste alguna otra actividad como forma de distracción?				
32. ¿Gritaste como forma de desahogarte?				
33. ¿Trataste de encontrarle alguna explicación o significado a la situación?				
34. ¿Trataste de decirte a vos mismo/a que las cosas mejorarían?				
35. ¿Trataste de averiguar más sobre la situación?				
36. ¿Trataste de aprender cómo hacer más cosas por vos mismo/a?				
37. ¿Deseaste que el problema hubiera desaparecido o pasado?				
38. ¿Esperaste que sucediera lo peor?				
39. ¿Le dedicaste más tiempo a actividades recreativas?				
40. ¿Lloraste y descargaste tus sentimientos?				
41. ¿Trataste de prever o anticipar las nuevas demandas o pedidos que te harían?				
42. ¿Pensaste cómo podría este suceso cambiar tu vida en un sentido positivo?				
43. ¿Rezaste pidiendo ayuda o fuerza?				
44. ¿Tomaste las cosas de a una por vez?				
45. ¿Trataste de negar lo serio que era, en realidad, el problema?				
46. ¿Perdiste la esperanza de que alguna vez las cosas volvieran a ser como eran antes?				
47. ¿Volviste al trabajo u otras actividades que te ayudaran a enfrentar las cosas?				
48. ¿Hiciste algo que pensaste que no iba a funcionar, pero por lo menos intentaste hacer algo?				

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Te pedimos que pienses en los motivos por los que estás estudiando una carrera universitaria y que indiques tu grado de acuerdo con cada una de las posibles razones que se presentan a continuación:

¿POR QUÉ VAS A LA FACULTAD?	TOTALME NTE EN DESACUER DO	UN POCO DE ACUERDO	BASTAN TE DE ACUERD O	TOTALMENT E DE ACUERDO
1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros				
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí mismo/a en mis estudios				
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas				
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparado/a para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto				
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante				
6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro				
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad				
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesantes con algunos profesores				
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí mismo/a en mis metas personales				
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto				
11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta				
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso				
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro				
14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no				
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan				
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles				
17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen				
18. Porque, en nuestra sociedad, es importante ir a la facultad				
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a				
20. Para tener un mejor sueldo en el futuro				
21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco				
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.)				
23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios				
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan				
25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a				
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia				
27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad				

