

Relación entre el estrés académico y la motivación académica en estudiantes de la carrera de mecánica automotriz de un instituto superior tecnológico de Cayambe

Relationship between academic stress and academic motivation in automotive mechanics students at a higher technological institute in Cayambe

Diego Alexander Aguirre Páez, Madeleine Alexandra Gaibor Paredes & Noemi Suárez Monzón

DIMENSIÓN CIENTÍFICA

Enero - junio, V°7 - N°1; 2026

Recibido: 09-06-2026

Aceptado: 09-06-2026

Publicado: 11-06-2026

PAIS

- Ecuador, Quito
- Ecuador, Quito
- Ecuador, Quito

INSTITUCION

- Universidad Iberoamericana del Ecuador
- Universidad Iberoamericana del Ecuador
- Universidad Iberoamericana del Ecuador

CORREO:

- ✉ dieg_bc1@hotmail.com
- ✉ madeleinegaibor407@gmail.com
- ✉ nsuarez@unibe.edu.ec

ORCID:

- 🌐 <https://orcid.org/0009-0009-4205-4932>
- 🌐 <https://orcid.org/0009-0004-1865-2653>
- 🌐 <https://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

FORMATO DE CITA APA.

Aguirre, D., Gaibor, M. & Suárez, N. (2026). *Relación entre el estrés académico y la motivación académica en estudiantes de la carrera de mecánica automotriz de un instituto superior tecnológico de Cayambe*. Revista G-ner@ndo, V°7 (N°1). Pág. 6604 – 6620.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el estrés académico y las dimensiones de la motivación académica en los estudiantes de la carrera técnica en mecánica automotriz de un instituto superior tecnológico de la ciudad de Cayambe. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo-correlacional y corte transversal. La población estuvo conformada por 120 estudiantes matriculados en la carrera. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario SISCO de Estrés Académico (versión SV-21) y la Escala de Motivación Académica (EMA), adaptación al español de la Academic Motivation Scale. Los resultados mostraron una notable presencia de estrés académico en la población analizada. El análisis correlacional realizado mediante el coeficiente de Spearman indicó que el estrés académico no se relacionó con la motivación intrínseca ni extrínseca; sin embargo, sí lo hizo de forma positiva y estadísticamente significativa en la dimensión de la amotivación ($\rho = .271$; $p = .006$). Con relación a la regresión realizada, la amotivación fue la única dimensión motivacional con capacidad predictiva significativa respecto al estrés académico. Se concluyó que el estrés académico se relaciona principalmente con la amotivación de los estudiantes. Estos resultados muestran la necesidad de implementar estrategias institucionales orientadas a la gestión del estrés, aprendizaje de habilidades de afrontamiento y prevención de la amotivación académica entre estudiantes de formación profesional.

Palabras clave: Estrés; motivación académica; educación técnica; estudiantes de mecánica automotriz.

Abstract

The objective of this study was to analyze the relationship between academic stress and the dimensions of academic motivation in students enrolled in the automotive mechanics technical program at a higher technological institute in the city of Cayambe. The research was conducted using a quantitative approach, a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The population consisted of 120 students enrolled in the program. Data collection was carried out using the SISCO Academic Stress Inventory (version SV-21) and the Academic Motivation Scale (EMA), a Spanish adaptation of the Academic Motivation Scale. The results showed a significant presence of academic stress in the analyzed population. The correlational analysis performed using Spearman's rank correlation coefficient indicated that academic stress was not related to intrinsic or extrinsic motivation; however, it was positively and statistically significantly related to the amotivation dimension ($\rho = .271$; $p = .006$). Regarding the regression analysis, amotivation was the only motivational dimension with significant predictive power for academic stress. It was concluded that academic stress is primarily related to students' amotivation. These results highlight the need to implement institutional strategies focused on stress management, learning coping skills, and preventing academic amotivation among vocational students.

Keywords: Stress; academic motivation; technical education; automotive mechanics students.

Introducción

La educación contemporánea se encuentra ante importantes desafíos que se relacionan no solo con la formación académica, sino también con el bienestar integral de los estudiantes. En este sentido, el estrés académico se ha constituido como uno de los problemas más importantes en el campo educativo al presentar evidencias relacionadas con el rendimiento, la salud y la permanencia estudiantil, este se produce cuando las demandas del entorno educativo superan las habilidades percibidas por parte del estudiante para poder afrontarlas generando respuestas de tipo cognitivo, emocional, así como conductual. Esta problemática adquiere especial relevancia en carreras de formación técnica, donde las demandas académicas se articulan con exigencias prácticas, operativas y evaluativas de alta intensidad

En el contexto de la formación técnica en mecánica automotriz, el estrés académico puede aumentar causado por el carácter teórico-práctico del currículo. Los estudiantes deben responder simultáneamente a exigencias conceptuales, procedimientos técnicos, prácticas de taller, evaluaciones continuas y actividades de aplicación, lo que incrementa la carga académica, así como la presión por el desempeño adecuado frente a las maquinarias y herramientas. En este contexto, factores como la sobrecarga de tareas, la evaluación permanente y el tiempo limitado para cumplir con las actividades pueden constituirse en agentes estresores importantes y con ello la afectación tanto al aprendizaje como al bienestar del estudiante.

Por otra parte, la motivación académica constituye un componente esencial del proceso educativo, en tanto orienta la dirección, intensidad y persistencia de la conducta del estudiante frente a sus actividades de aprendizaje. Desde un enfoque de autodeterminación, la motivación puede comprenderse como un continuo que abarca la

motivación intrínseca, así como extrínseca. Esta perspectiva permite analizar no solo el interés del estudiante por aprender, sino también las metas externas que orientan su permanencia y el grado de esfuerzo académico.

De esta manera, el estrés académico se presenta como un fenómeno adaptativo, dado se puede observar desde el momento en que el estudiante aprecia un desbalance entre las exigencias escolares y las herramientas personales que tiene para enfrentarlas, dando origen a estrategias cognitivas, emocionales y conductuales que pueden influir en su rendimiento (Jurado et al., 2021). Por otro lado, la motivación académica se puede entender como el conjunto de procesos tanto internos como externos que dan inicio y controlan la conducta del estudiante con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje (Barraza, 2007). A partir de un modelo de autodeterminación, la motivación se puede entender como un continuo que abarca desde la motivación intrínseca, caracterizado por el interés de aprender, hasta llegar a la motivación extrínseca asociada a la obtención de recompensas o la satisfacción de alcanzar metas (González et al., 2024).

De manera general, la evidencia empírica muestra que hay una relación significativa entre el estrés y la motivación en el ámbito educativo, dado que varios estudios han demostrado que niveles altos de estrés van a asociarse a una menor motivación, afectando sobre todo a la motivación de tipo intrínseca, incidiendo negativamente en la concentración, el interés o el compromiso de cumplimiento con las tareas escolares. Sin embargo, algunos autores consideran que en niveles moderados el estrés puede jugar el papel de copartícipe de la motivación, transformándolo en un aliciente para el esfuerzo y el rendimiento, es decir, que se demuestra la existencia de una relación de carácter directo pero cambiante en la medida que se va incrementando de forma progresiva la cantidad de estrés.

A pesar de la relevancia creciente de los estudios que relacionan estas variables, persiste un vacío de investigación en torno a la relación entre estrés y motivación académicos en estudiantes de formación técnica, particularmente en el contexto latinoamericano y, de forma más específica, en Ecuador. La mayor parte de los estudios se ha concentrado en carreras universitarias tradicionales, con menor atención a las técnicas como mecánica automotriz, cuyas exigencias formativas son peculiares.

En este escenario, resulta fundamental analizar la relación entre el estrés académico y la motivación académica en estudiantes de la carrera técnica en mecánica automotriz de un instituto superior tecnológico, con el propósito de analizar los niveles de estrés y motivación predominantes que poseen los estudiantes, además de comprender como las exigencias académicas pueden condicionar la forma en que estos aspectos influyen en el proceso de aprendizaje, en su cumplimiento de tareas, así como en su persistencia en el sistema educativo. De igual manera, esta investigación ofrece evidencia empírica relevante para el diseño de estrategias pedagógicas de acompañamiento institucional enfocados en mejorar el bienestar de los estudiantes, fortalecer las habilidades de afrontamiento y promover ambientes de aprendizaje basados en la motivación, especialmente en contextos técnicos donde las exigencias académicas son muy intensas.

A partir de lo mencionado, se plantea la siguiente hipótesis de investigación: existe una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico con las dimensiones de motivación académica en los alumnos de la carrera técnica en mecánica automotriz. Se espera que cuanto mayor sea el estrés académico serán menor los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y mayores niveles de amotivación. Esta hipótesis tiene su base científica en los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) que sostiene que la presencia de factores que generan una experiencia de tensión, sobrecarga o tensión en los alumnos ejercerá una influencia negativa sobre los procesos

motivacionales asociados con el aprendizaje; planteando que una carga de exigencia académica excesiva, podría disminuir el interés, satisfacción, placer y compromiso de los estudiantes con las actividades formativas, así como el impacto positivo hacia estados de apatía o falta de sentido en el contexto académico.

Sin embargo, también se espera que la relación entre el estrés académico y la motivación puede estar influenciado por la presencia de otras variables personales, sociales e institucionales, como la estrategia de afrontamiento, el apoyo del docente, las expectativas laborales o el contexto académico. Por esta razón, se ofrece una visión de la convivencia de distintas variables en la experiencia académica de los estudiantes.

Métodos y Materiales

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal, orientado a analizar la relación entre el estrés y la motivación académicos en estudiantes de la carrera técnica en mecánica automotriz. Este diseño permitió estudiar las variables en su contexto natural, sin manipulación, y establecer asociaciones entre ellas a partir de datos recolectados en un único momento temporal.

La población estuvo formada por 120 alumnos de la carrera de Mecánica Automotriz del Instituto Superior Tecnológico de la ciudad de Cayambe durante el periodo académico 2025-2026. Participaron los alumnos que se encontraban distribuidos en todos los niveles de formación de la carrera (primero a octavo ciclo), mayores a 18 años legalmente matriculados al momento de la recolección de datos.

Los criterios de inclusión fueron: estar legalmente matriculados en la carrera; asistir de forma regular a clases durante el periodo académico considerado; y aceptar de forma

voluntaria participar mediante el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: formularios incompletos; respuestas incoherentes; con patrones evidentes de falta de atención; y alumnos que decidieron no dar su consentimiento para participar.

Se trabajó con la totalidad de estudiantes que se encontraban en el contexto de la población en el periodo de recolección de datos. A pesar de haber trabajado con la población disponible, los resultados pueden estar condicionados por limitaciones propias de los estudios basados en autoinforme, sesgos potenciales de deseabilidad social, características propias de una única institución educativa y el diseño transversal utilizado.

La recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de un formulario digital estructurado en tres secciones. La primera constituida por el consentimiento informado, en el que se aseguraba la participación voluntaria, el anonimato de los participantes y la utilización de la información de forma confidencial para fines únicamente académicos. El estudio contó con el pertinente aval académico, lo que aseguraba el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

En la segunda parte de la encuesta se llevó a cabo la evaluación del estrés académico mediante el Inventario SISCO de Estrés Académico (versión SV-21) elaborado por Barraza (2007), que se corresponde con el original redactado en idioma español y ampliamente conocido por la población universitaria de latinoamericana. La versión utilizada ha mostrado adecuados indicadores de validez y fiabilidad en estudios realizados con otras poblaciones de entornos educativos similares.

Se recogieron ítems que hacían referencia a situaciones de estrés como la carga de trabajo, las pruebas, la rivalidad entre compañeros, las dificultades para entender el contenido de la materia, el hecho de intervenir en las clases o las restricciones temporales; así como los síntomas: físicos, psicológicos y de conductas como el cansancio, los

trastornos del sueño, la ansiedad, las dificultades en la concentración, la irritabilidad o el aislamiento social. También se recogieron ítems relacionados con las estrategias de afrontamiento: la planificación, la búsqueda de información, la expresión de las emociones o el despliegue de los recursos personales

Estos ítems fueron valorados mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 representó un nivel bajo y 5 un nivel alto de presencia o intensidad.

La tercera sección del formulario correspondió a la evaluación de la motivación académica, basada en la Escala de Motivación Académica Vallerand et al. (1992) un instrumento estructurado que mide tres diferentes dimensiones del constructo motivacional. La versión utilizada corresponde a una adaptación al español de la Academic Motivation Scale desarrollada por Vallerand y col. (1992), también utilizado en varios estudios con población universitaria de habla hispana reportando adecuados indicadores psicométricos.

Se incluyeron ítems que evalúan la motivación intrínseca, asociada al interés, disfrute y satisfacción por aprender; la motivación extrínseca, relacionada con metas externas como la obtención de un título, reconocimiento social o inserción laboral; y la amotivación, entendida como la ausencia de motivación o la falta de razones percibidas para involucrarse en las actividades académicas. Esta sección estuvo conformada por 28 ítems, valorados mediante una escala tipo Likert de siete puntos, permitiendo identificar con mayor precisión el nivel de motivación de los estudiantes.

Tabla 1. *Análisis de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos	Variable
,939	29	Estrés académico
,962	28	Motivación académica

La consistencia interna de los instrumentos se llevó a cabo mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron índices adecuados de fiabilidad para ambas escalas ($\alpha=.939$ para el estrés académico y $\alpha=.962$ para la motivación académica) que se consideran índices que presentan una adecuada consistencia interna para poder utilizarse con la población estudiada.

La aplicación del formulario se llevó a cabo de manera colectiva durante la jornada académica. Se explicó previamente el objetivo del estudio y se resolvieron las dudas que pudieran servir en relación con el proceso de respuesta a los ítems. Se garantizó el anonimato y confidencialidad de información proporcionada fue tratada y con la participación voluntaria de los estudiantes, de acuerdo con los principios de ética de la investigación científica.

Con respecto al tratamiento de los datos, la información recopilada fue depurada, luego codificada y por último analizada mediante estadística inferencial. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó mediante el software SPSS. Para determinar la relación entre las variables se recurrió al coeficiente de correlación de Spearman (ρ). Se analizaron tanto las asociaciones entre estrés académico, y motivación académica global como las relaciones entre estrés académico y cada una de las dimensiones de la motivación académica (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación), con el propósito de identificar posibles diferencias en la intensidad y dirección de las asociaciones.

Análisis de Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados, en función de las variables de estudio: estrés y motivación académicos. Los hallazgos se organizan de manera descriptiva y correlacional, permitiendo identificar los niveles predominantes en cada variable y analizar la relación existente entre ellas en la

población estudiada. La información se expone mediante tablas para facilitar su interpretación y comprensión.

Tabla 1. *Pregunta inicial: Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?*

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
SI	103	85,8
NO	17	14,2
Total	120	100,0

Los resultados obtenidos indican que 103 estudiantes (85,8%) afirmaron haber tenido momentos de inquietud o nerviosismo en el semestre, mientras que sólo 17 estudiantes (14,2 %) indicaron no haber tenido este tipo de experiencias. De este modo, estos resultados reflejan que la mayoría de los participantes enfrentaron situaciones que conllevan una carga de tensión emocional en el contexto de su proceso formativo, lo que evidencia que el estrés académico es un factor que se desarrolla en los estudiantes de la carrera de mecánica automotriz en el instituto de estudio.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos del inventario SISCO del Estrés Académico*

	Media	Desviación
Situaciones_Estresoras	2,5231	,66184
Reacciones_Fisicas	2,1650	,83610
Reacciones_Psicologicas	2,2757	,89492
Reacciones_Comportamentales	2,0437	,84121
Estrategias_Afrontamiento	2,3835	,82209
N válido (por lista)	103	

Los estadísticos descriptivos del Inventario SISCO demuestran que la dimensión con mayores puntuaciones promedio es el relacionado con las situaciones estresantes (M

= 2,52; DE = 0,66), seguido de las estrategias de afrontamiento ($M = 2,38$; $DE = 0,82$) y de las reacciones psicológicas ($M = 2,28$; $DE = 0,89$). Las reacciones físicas ($M = 2,17$; $DE = 0,84$) y las reacciones comportamentales ($M = 2,04$; $DE = 0,84$), por su parte, tienen puntuaciones promedias bajos.

Esto implica que hubo 17 estudiantes excluidos (probablemente por los criterios de exclusión mencionados, o bien porque respondieron "NO" a la pregunta filtro de la Tabla 2 y el inventario SISCO solo se aplica a quienes perciben estrés). La población inicial fue de 120 estudiantes, de los cuales 103 (85.8%) continuaron con el llenado de las dimensiones del Inventario SISCO al declarar haber experimentado preocupación o nerviosismo

Estos resultados sugieren que los estudiantes tienen una percepción de mayor carga de las demandas académicas que les producen estrés, mientras que las manifestaciones físicas y las conductuales se producen en menor medida. Por otro lado, las puntuaciones de las estrategias de afrontamiento exponen el uso de ciertas estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes a partir de su actividad académica.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la Escala de Motivación Académica (EMA)

	Media	Desviación
Motivación_Intrínseca	4,9031	1,49188
Motivación_Extrínseca	4,8389	1,46178
Amotivación	2,8383	1,90696
N válido (por lista)	120	

Respecto a la motivación académica, se puede ver que la motivación intrínseca presenta la media más alta ($M = 4,90$; $DE = 1,49$), seguida muy de cerca por la motivación

extrínseca ($M = 4,84$; $DE = 1,46$); por el contrario, la amotivación presenta una media considerablemente más baja ($M = 2,84$; $DE = 1,91$).

Estos datos sugieren que los estudiantes mantienen niveles óptimos de motivación tanto en el interés y la satisfacción que les reporta el aprendizaje, como por motivos extrínsecos relacionados con sus metas académicas y profesionales, y al mismo tiempo los bajos niveles de amotivación indican que, por lo general, los participantes tienen motivos importantes que les permiten seguir formándose en la técnica de forma regular.

Relación entre estrés y motivación académicos

El análisis correlacional permitió identificar la relación entre ambas variables. Se obtuvo un coeficiente de correlación de:

Tabla 4. *Correlación entre variables*

			Estres_Total
Spearman	Motivación_Intrínseca	Coeficiente de correlación	,098
		Sig. (bilateral)	,325
	Motivación_Extrínseca	Coeficiente de correlación	,082
		Sig. (bilateral)	,409
	Amotivación	Coeficiente de correlación	,271**
		Sig. (bilateral)	,006

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

Los resultados de la correlación de Spearman muestran que no existen correlaciones estadísticamente significativas entre estrés académico y motivación intrínseca ($\rho = .098$; $p = .325$), estrés académico y motivación extrínseca ($\rho = .082$; $p = .409$), ya que los valores significativos son superiores al nivel aceptado de 0,05. Sin embargo, sí se muestra una correlación positiva y estadísticamente significativa entre estrés académico y amotivación ($\rho = .271$; $p = .006$).

A pesar de que la dimensionalidad de la asociación es poco significativa, este resultado muestra que cuando aumentan los niveles de estrés académico, también aumentan los niveles de amotivación de los estudiantes, por lo que se puede afirmar que el estrés académico tiene mayor relación con la amotivación, la pérdida de interés o de motivos para continuar con los estudios, y no con las motivaciones intrínsecas o extrínsecas.

Tabla 5. *Análisis de regresión de la motivación sobre el estrés*

Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta		
(Constante)	1,920	,217		8,862	,000
Motivación_Intrínseca	-,020	,104	-,047	-,187	,852
Motivación_Extrínseca	,051	,108	,120	,468	,641
Amotivación	,086	,036	,245	2,386	,019

El análisis de regresión lineal pone de manifiesto que la amotivación es la única dimensión de la motivación académica con capacidad para predecir de manera significativa los niveles de estrés académico ($\beta = .245$; $p = .019$). Por el contrario, la motivación intrínseca ($\beta = -.047$; $p = .852$) y la motivación extrínseca ($\beta = .120$; $p = .641$) no mostraron efectos estadísticamente significativos. Estos resultados convergen con los hallazgos del análisis correlacional, reforzando la premisa de que la pérdida de interés, propósito o sentido hacia las actividades formativas constituye un factor crítico en la manifestación del estrés dentro de la muestra estudiada.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos del análisis de correlación de Spearman, que muestran que mayores niveles de amotivación se asocian con mayores niveles de estrés académico, es decir, la pérdida de interés, propósito o motivos percibidos

para llevar a cabo las actividades académicas es un factor importante para comprender la experiencia de estrés de los estudiantes de mecánica automotriz.

Discusión

Los resultados muestran que el estrés académico es una condición común en los estudiantes de carreras técnicas, lo cual coincide con resultados encontrados en diferentes estudios que sugieren que las presiones del contexto educativo, particularmente en los contextos de formación profesional, generan niveles de presión muy altos (Gómez, 2021; Milla (2024). En este sentido, los resultados concuerdan con lo que afirman Valdivieso-León et al. (2020), quienes manifiestan que el estrés académico es el resultado de una respuesta adaptativa a una situación de exigencia que se percibe como desbordante; en esta circunstancia aquellas relacionadas con la evaluación, la carga de trabajo y el tiempo son causas principales del estrés.

Así mismo, la presencia de reacciones psicológicas y físicas del estrés académico son consistentes con lo que expone Gómez (2021) sobre que las exigencias académicas pueden conducir a ansiedad, cansancio, dificultad para concentrarse o problemas de sueño. De igual manera, los resultados coinciden con Milla (2024) expresa que las situaciones de estrés académico prolongado pueden afectar el bienestar emocional del estudiante y hacer que le cueste adaptarse a las exigencias académicas.

Respecto a la motivación, los resultados también presentan puntuaciones elevadas en la motivación intrínseca y extrínseca, mientras que la amotivación mostró puntuaciones mucho más bajas. Estos resultados son consistentes con la Teoría de la Autodeterminación, la cual plantea que los cuadros motivacionales de los estudiantes pueden ser diferentes para el interés por aprender y el logro de metas externas vinculadas con metas profesionales y laborales (Llanga et al., 2019). En el caso de los estudiantes en formación

técnica, la motivación extrínseca tiene niveles elevados debido a expectativas de inserción laboral y de movilidad social asociadas a la consecución de su título profesional.

Por otra parte, aunque la amotivación presentó una media inferior respecto a las demás dimensiones motivacionales, esta se manifiesta en algunos lo que coincide con Corredor-García y Bailey-Moreno (2020) para quienes la pérdida de interés, la falta de propósito académico y la percepción de un escaso control sobre las actividades de aprendizaje llegan a ser factores de riesgo para la permanencia y el rendimiento académico. Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Corredor-García y Bailey-Moreno (2020) que afirman que la acumulación de demandas académicas y la percepción de escaso poder en el control pueden facilitar procesos de desmotivación.

Conclusiones

El estrés académico es una condición amplia para los estudiantes de la carrera en mecánica automotriz. Las principales manifestaciones se refieren a situaciones estresantes que se derivaban de situaciones académicas, así como reacciones psicológicas y físicas derivadas de las exigencias formativas, evidenciando, en este sentido, que las exigencias del proceso educativo representan un importante foco de estrés para los estudiantes.

Respecto a la motivación académica, se ha comprobado un predominio de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la amotivación, lo que indica que la mayoría de los estudiantes desempeñan un interés por el aprendizaje y expectativas favorables sobre su futura formación profesional. No obstante, la existencia de niveles de amotivación en algunos estudiantes es algo que hay que analizar, ya que podría tener implicaciones relativas al compromiso académico o la permanencia de los estudiantes.

El estrés académico tuvo una relación estadísticamente significativa, ni con la motivación intrínseca, ni con la motivación extrínseca; sin embargo, sí que tuvo una relación positiva y significativa con la amotivación, lo que indica que los estudiantes con mayores niveles de estrés académicos tienden a tener una mayor pérdida de interés o sentido respecto a sus actividades académicas. Igualmente, la variable amotivación fue la única dimensión motivacional con cierta capacidad predictiva significativa respecto al estrés académico.

A partir de los hallazgos, se recomienda a las instituciones de educación superior implementar estrategias de prevención y manejo del estrés académico, fortaleciendo habilidades de afrontamiento y los mecanismos de acompañamiento del estudiante. En la misma línea, sería importante seguir desarrollando acciones en donde se someta a reflexión qué procesos previenen de la amotivación, favoreciendo el bienestar, permanencia y un adecuado rendimiento académico de los estudiantes en contextos de formación técnica.

Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2007). El inventario SISCO del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10(2), 90–93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf>
- Bruno, F., Fernández, M., & Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: Desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 15–16. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Cancino, E., Párraga, J., & Castillo, D. (2024). Revisión sistemática sobre salud mental y rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1833–1851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10623
- Corredor-García, M., & Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista fuentes*, 22(1), 127–141. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.10>
- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *AVFT—Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1). https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/18707
- Gomez, Z. (2021). Relación entre estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13299>
- González, J., Canchola, S., & Ulloa, R. (2024). Enfoques, estudios y perspectivas teóricas sobre la deserción escolar en la educación superior: Propuesta de un modelo teórico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709459>
- Jurado, L., Montero, C., Carlosama, D., & Tabares, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2021(2), 1–18. <https://doi.org/10.18270/chps.v2021i2.3917>
- Llanga, E., Murillo, J., Panchi, K., Paucar, M., & Quintanilla, D. (2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de*
-

- Educación y Desarrollo, (junio).
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>
- López, L. (2025). Motivación y estrés académico en estudiantes de una institución educativa de Tumbes–2024.
<https://hdl.handle.net/20.500.12874/66069>
- Milla, K. (2024). Influencia del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios iberoamericanos: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 424–445.
<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.87>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., & Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y ciencia*, 28(79), 75–83.
<https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Valdivieso-León, L., Mangas, S. L., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación infantil-primaria. *Educacion Xx1*, 23(2), 165–186.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.25651>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164492052004025>
-