



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y DE LOS ALIMENTOS
ESCUELA DE ENFERMERÍA

RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO, ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES
DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, 2012.

AUTORES: Baeza Navarrete Aidée
Inostroza Saldias Yesenia
Mardones Muñoz Cynthy
Villalobos Vera Evelyn

DOCENTE GUÍA: Mg. Letelier Sanz Patricia

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN ENFERMERÍA
CHILLÁN – CHILE
2012

AGRADECIMIENTOS

A nuestra profesora guía Sra. Patricia Letelier Sanz, por el apoyo, comprensión y paciencia.

Al profesor Sr. Miguel Ángel López Espinoza, por su colaboración a esta investigación.

A nuestros compañeros de carrera por su participación en el estudio.

DEDICATORIAS

A nuestros familiares que brindaron su apoyo incondicional, nos motivaron, levantaron el ánimo entregándonos una sonrisa, un gesto amable o una frase con cariño, a nuestros amigos que también nos apoyaron y estuvieron junto a nosotras cuando necesitamos de alguien que nos diera aliento para seguir.

A todas aquellas personitas importantes en nuestra vida que de distintas maneras nos acompañaron durante este proceso y de una forma más sentida a quienes en estos momentos desde un lugar especial, están atentas al resultado de este gran trabajo fruto de mucho esfuerzo y dedicación.

INDICE

I. INTRODUCCIÓN	- 1 -
1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA	- 3 -
1.2 IMPORTANCIA PARA LA PROFESIÓN	- 6 -
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	- 7 -
1.4 PROBLEMATIZACIÓN	- 7 -
1.5 MARCO TEÓRICO	- 9 -
1.6 MARCO EMPÍRICO	- 24 -
1.7 PROPÓSITO	- 28 -
1.8 OBJETIVOS	- 28 -
1.9 HIPÓTESIS	- 29 -
1.10 VARIABLES DE ESTUDIO	- 30 -
II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	- 31 -
2.1 TIPO DE DISEÑO.	- 31 -
2.2 UNIVERSO.	- 31 -
2.3 UNIDAD DE ANÁLISIS.	- 31 -
2.4 CRITERIOS.	- 31 -
2.5 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	- 32 -
2.6 RECOLECCIÓN DE DATOS	- 33 -
2.7 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS RECOLECTORES.....	- 33 -
2.8 PRUEBA PILOTO	- 36 -
2.9 PROCESAMIENTO DE DATOS.....	- 37 -
III. RESULTADOS.....	- 38 -
3.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	- 78 -
IV. CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y LIMITACIONES.....	- 86 -
V. BIBLIOGRAFÍA.....	- 91 -
VI. ANEXOS.....	- 1 -

RESUMEN.

El propósito de este estudio fue investigar la posible influencia de las estrategias de aprendizaje, motivación y estrés en el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de Enfermería, la muestra estuvo constituida por 217 alumnos de primero a cuarto año pertenecientes a la Escuela de Enfermería de la Universidad del Bío Bío. Se aplicaron las escalas para medir estrategias de aprendizaje, motivación, estrés académico y se registró el rendimiento académico de asignaturas profesionales. Los resultados indicaron que la estrategia de aprendizaje mayormente utilizada fue el procesamiento elaborativo (51,17%), obtuvieron $31,37 \pm 7,03$ puntos promedio de 56 puntos totales del ámbito motivación superficial, el 56,68% obtuvo una calificación entre 5.1 y 6.0. El 91,55% afirmó haber presentado estrés durante el semestre evaluado; habiendo una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la frecuencia de estrés ($p=0,049$), con motivación superficial ($p=0,0125$) y no con estrategias de aprendizaje ($\gamma = -0,2305$). Se concluye que el estrés y la motivación superficial son un elemento que puede incidir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje y por lo tanto en el rendimiento académico del estudiante.

Palabras claves. *Estrategias de aprendizaje, motivación académica, rendimiento académico, estrés, estudiantes de enfermería.*

ABSTRACT.

The purpose of this study was to investigate the possible influence of the learning strategies, motivation and stress on the academic performance in a group of Nursing students, the sample was constituted by 217 students from first to fourth year belonging to the Nursing School of the Bio Bio University were studied. Scales to measure learning strategies, motivation and stress were applied and the academic performance of professional subjects were recorded. Results shows that the mostly learning strategy used was the elaborative processing (51,17%), obtained $31,37 \pm 7,03$ average points from 56 total points on shallow motivation scope, the 56,68% obtained grades between 5.1 and 6.0. The 91,55% affirmed to had presented stress during the evaluated semester; having an statistically significant association between the academic performance and the stress frequency ($p=0,049$), with shallow motivation ($p=0,0125$) and not with learning strategies ($\gamma = - 0,2305$). It was concluded that the stress and shallow motivation are elements that could affect positive or negatively on the learning process during the academic life of the student.

Keywords: *Learning strategies, academic motivation, academic performance, stress, nursing students*

I. INTRODUCCIÓN

La formación profesional depende en gran medida del propio estudiante, son sus competencias y habilidades adquiridas o desarrolladas a lo largo de la experiencia educativa, las que le permitirán asentarse de mejor manera ante las adversidades que se presenten al ejercer una determinada profesión. Por lo tanto se espera que aquellos que ingresen al área de la salud, puedan ser capaces de utilizar sus conocimientos y experiencia, para responder a las demandas que la propia sociedad impone, es decir, que sea apto en formular juicios, trabajar con un equipo a su cargo, capacitarse y desarrollar otras competencias, que lo diferenciaran de otro profesional.

El aprendizaje adquirido conlleva aspectos personales, académicos y sociales que pueden valorarse a través del rendimiento académico (1), de estos se destaca lo que es propio del alumno, porque son las actitudes, percepciones y expectativas que tenga de sí mismo, de la tarea y de las metas que pretende alcanzar, las que rigen su conducta en el ámbito académico, por lo cual es primordial que desarrollen habilidades específicas, entre ellas las estrategias de aprendizaje (2). Además, son los estudiantes los que utilizando recursos adecuados, mantienen una conducta con el fin de alcanzar la meta propuesta, aspecto conocido como motivación (3).

Ante las constantes demandas del entorno a las que se expone, el estudiante puede verse afectado tanto física como psicológicamente; esto se debe a ciertos estímulos estresantes y la propia evaluación cognitiva que realice de ello (4).

En la actualidad, existe interés por conocer los factores que se relacionan con el rendimiento académico, existiendo estudios de Vélez, Roa (5), Garbanzo

(6), Caballero (7), Feldman et al. (8) y Dante et al. (9) entre otros, que lo relacionan con factores que influyen directamente en él, tales como estrés, motivación y estrategias de aprendizaje, no obstante existe escasa evidencia de ellos en relación a estudiantes de Enfermería.

En consecuencia se estima relevante estudiar aquellos factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería y relacionarla con estrategias de aprendizaje, motivación y frecuencia e intensidad de estrés. Los resultados permiten proponer estrategias y determinar mecanismos de afrontamiento que disminuyan los niveles de estrés presentados por los estudiantes durante su vida académica.

1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje de la calidad de la educación superior, debido a que permite una aproximación a la realidad educativa (10).

Este indicador se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias aprobadas o reprobadas, la deserción y en definitiva el grado de éxito académico (5). Éste además se reconoce por ser multicausal, ya que envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en los procesos de aprendizaje, existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo (6).

Desde mediados del siglo XX, muchos autores han intentado explicar los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, reconociéndose factores institucionales, contextuales y ambientales; sin embargo, la línea que ha logrado mayor valoración es el afrontamiento de los universitarios respecto de las tareas que la academia les exige. En esta línea se reconoce principalmente el papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje y las variables motivacionales (11).

Las estrategias de aprendizaje han sido a través de los años un tema de preocupación frecuente en los contextos académicos, principalmente en el universitario. Se entiende por estrategias de aprendizaje todo tipo de pensamientos, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y su relación con el conocimiento

previo; son procesos de toma de decisiones en los cuales el estudiante elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir con sus objetivos, con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización del conocimiento (12). La importancia de las estrategias de aprendizaje utilizada está determinada por la inclusión de recursos cognitivos que utiliza el estudiante. Involucra además la disposición y motivación que otorga el estudiante al proceso de planificación, dirección y control del aprendizaje (13); el que ha sido vinculado por Martín (11), con el rendimiento académico.

En tanto, la motivación según González (14), es la compleja integración de procesos psíquicos definidos como el estado interno o condición que activa el comportamiento orientándolo en un sentido determinado, puede ser un objetivo o una meta que se ve influenciada por necesidades y deseos que afectan tanto la dirección como la intensidad y el sentido de los comportamientos .

Lo anterior implica que la motivación es un elemento esencial para entender el rendimiento académico en el ámbito universitario (15, 8,16). Uno de los agentes que interactúa motivando la superación de obstáculos es el estrés; sin embargo, la exposición mantenida a agentes estresores puede implicar una sobrecarga para el estudiante que pueda exceder sus capacidades (17), desmotivándolo o generando poco interés por sus deberes académicos. Importante resulta recordar que los estudiantes sistemáticamente se encuentran expuestos a periodos particularmente exigentes que les demandan una gran cantidad de recursos físicos y psicológicos (7), lo que podría producir deterioro del funcionamiento normal del organismo, generando entre otros, falta de concentración, dificultad para memorizar, resolver problemas, déficit en las habilidades de estudio, escasa productividad y un menor rendimiento académico (18, 19, 20).

Al realizar una búsqueda metódica de literatura se encuentran estudios sobre los factores que puedan influir en el rendimiento académico de los

estudiantes universitarios. Sin embargo, existen pocos estudios que relacionen estas variables con el aprendizaje de estudiantes de la carrera de Enfermería, lo que resultaría fundamental para determinar estrategias de intervención, considerando que detectar y abordar situaciones en forma oportuna, para así mejorar los resultados de aprendizaje y comprometer al estudiante con su formación académica.

1.2 IMPORTANCIA PARA LA PROFESIÓN

En la actualidad el nivel de aprendizaje se mide a través del rendimiento académico, es decir, con una calificación que refleja los conocimientos adquiridos por el estudiante; a su vez el resultado de éstas tiene estrecha relación con la calidad del profesional que egresará de la educación universitaria y migrará hacia el mundo laboral. De ahí el interés por establecer cuales son los factores que se asocian mayormente al rendimiento, pues se especula que tienen cierto grado de incidencia el tipo de estrategias de aprendizaje, la motivación académica y el estrés, siendo solo una parte de la gran cantidad de factores que cita la literatura. Por ello, al identificar las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje y la influencia que ejercen en el rendimiento académico del estudiante permitirá modificar o controlar las variables consideradas en este estudio, que a su vez potenciarán el desarrollo de competencias y conocimientos que habilite a los titulados de Enfermería para ingresar al mundo laboral con las herramientas necesarias para enfrentarlo de la mejor forma, adaptándose a las diversas situaciones que vivirá en el cotidiano de su profesión y prestando cuidados de salud de calidad a los usuarios.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, motivación y estrés, en los estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad del Bio Bío, Chillán, año 2012?

1.4 PROBLEMATIZACIÓN

- ¿Cuál es la edad promedio de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuál es el sexo predominante entre los estudiantes de Enfermería?
- ¿Viven los estudiantes de Enfermería en su domicilio familiar?
- ¿Realizan los estudiantes de Enfermería trabajo *part-time* durante el periodo académico?
- ¿Cuál es el curso de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuál es la carga académica de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje más frecuentes de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuál es la motivación académica de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuál es la intensidad y frecuencia de estrés de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Cuál es el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería?
- ¿Influirán las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería según la edad, sexo, vive con familia, curso y carga académica?
- ¿Influirá la motivación académica en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería según la edad, sexo, vive con familia, trabajo *part-time*, curso y carga académica?

- ¿Influirá la intensidad y frecuencia de estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería según la edad, sexo, vive con familia, trabajo *part-time*, curso y carga académica?

1.5 MARCO TEÓRICO

A lo largo de la vida el ser humano se ve enfrentado a un sistema de aprendizaje continuo que se inicia a muy temprana edad y se va enriqueciendo con el paso de los años al estar bajo la supervisión y enseñanza de instituciones educacionales. Los estudiantes deben cumplir con una serie de requerimientos académicos acorde al nivel que cursan. Importante es recordar que aunque éstos sean expuestos a las mismas condiciones de enseñanza el rendimiento académico puede ser distinto y determinado por una serie de aspectos cotidianos tales como esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad del estudio, aptitud, personalidad, atención, motivación, memoria, todo ello interactúa para finalmente influir directamente en el desempeño académico de los individuos (21).

Se considera adecuado el rendimiento académico cuando se da cumplimiento a las metas y objetivos establecidos en un programa o asignatura, es certificado a través de las notas obtenidas por los estudiantes, las que se constituyen en un indicador preciso de la valoración del rendimiento pues refleja los logros en el ámbito teórico, personal y social (1,22).

Jiménez (23) define el rendimiento escolar como un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma de edad y nivel académico.

Muchos son los estudios que han realizado aportes significativos en relación a los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, concluyendo todos en que existe una multicausalidad, en la que interviene el ámbito personal, familiar y social. Entre estas causales también se encuentran las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno, que reflejan la forma de enfrentar el estudio lo cual repercute directamente en el rendimiento. Así mismo la motivación académica se incluye dentro de los factores afectivos y alude

al nivel de motivación interna o intrínseca con un rol importantísimo en el querer ser y querer hacer del estudiante (24).

Beltrán (25) considera las estrategias de aprendizaje como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, destacando dos características esenciales, manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Derry y Murphy (26) definen las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos.

También Nisbett y Schuksmith (27) las describen como secuencias integradas de procedimientos o actividades con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o utilización de la información o conocimiento.

Schmeck (28) concluye que son un conjunto particular de actividades de procesamiento de la información de las que se vale el estudiante.

Monereo (29) afirma que las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones o problemas globales o específicos de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (30).

Otro factor que ha sido relacionado con el rendimiento académico es la motivación, este término viene de “motus” que en latín significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida, es un constructo hipotético usado para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo, por lo tanto integra procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, pues determina la dirección intensidad y el sentido del comportamiento. (14,31). También ha sido definida como la tendencia a conseguir una buena ejecución en situaciones que implican competición con una norma o un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros (32).

Todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, las metas de aprendizaje evocan diferentes escenarios mentales en los alumnos, las cuales permiten tengan actitudes positivas o negativas hacia es estudio (21). Un estudiante motivado académicamente lleva a cabo todas aquellas acciones que considera y estima pertinentes para en forma efectiva lograr aquellos objetivos y metas planteadas, de ahí la consideración de motivación académica como un indicador de desempeño académico que tiene el individuo (33).

El estrés es otro de los principales factores que influye en el desempeño del individuo y en general en su calidad de vida. Es la respuesta del cuerpo a condiciones externas que perturban el equilibrio emocional de la persona y por ende su rendimiento físico y académico; se genera con el paso del tiempo, debido a las distintas tensiones que experimentan los individuos y a las que se ven enfrentados diariamente, por ello todos las personas se encuentran expuestas constantemente a nuevos escenarios y ambientes, los cuales hacen que los seres humanos tengan que esforzarse cada vez más para adaptarse a ellos (7). Para que aparezca el estrés y sus nefastas consecuencias es necesaria la existencia

de diversas características en el individuo y en el entorno, así como una determinada combinación entre ellas (34).

El conjunto de actividades académicas propias de la universidad constituyen una importante fuente de estrés y de ansiedad para los estudiantes y pueden influir sobre su bienestar físico/psicológico (35); causando un efecto sobre su rendimiento (36).

Fisher (37) consideró que el ingreso a la Universidad (con los cambios que esto supone) representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y en último término, potencial generador -con otros factores- del fracaso académico universitario.

Dentro de los aspectos del contexto escolar que pueden presionar de forma excesiva al estudiante, Jackson (38) destacó el gran número y variedad de materias que estudia, así como las actividades y tareas que ha de realizar; la necesidad de desarrollar una gran capacidad de concentración y de atención, así como de demorar ciertos impulsos y desprenderse de sus sentimientos; la evaluación que el profesor hace de su comportamiento y rendimiento; así como la masificación de las aulas, que dificulta la interacción con el profesor.

Muñoz (39) realiza una clasificación que se basa en algunos modelos generales del estrés psicosocial y en otros utilizados en el ámbito de las organizaciones, y en la caracterización del estrés de Cabanach, diferenciando tres grandes grupos de variables relevantes para explicar el estrés académico, estas variables son estresores académicos o estímulos del ambiente educativo que son experimentados por el estudiante como una sobrecarga o una presión excesiva; las consecuencias del estrés académico sobre la salud y el bienestar

psicológico del estudiante, su funcionamiento cognitivo y socio-afectivo, su rendimiento académico y las variables moduladoras o mediadores del estrés, entre las que se encuentran factores de naturaleza biológica (sexo y edad), personal (apoyo social, rasgo de ansiedad, patrón de conducta tipo A, locus de control, autoeficacia y autoestima), social (apoyo social, apoyo emocional, entre otros), psicoeducativa (tipo de estudios, curso, otros) y socioeconómica (lugar de residencia, disfrute de becas y nivel de ingresos familiares).

La literatura científica señala la necesidad de los programas universitarios de analizar y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, así como de diseñar e implementar en la universidad fórmulas para acrecentar la motivación de los estudiantes y la autorregulación durante el aprendizaje, caracterizada por la capacidad del estudiante de ser cognoscitiva, conductual y motivacionalmente activo en su aprendizaje, lo cual mejora la toma de control sobre lo que se va a aprender, cómo se va a aprender e incrementar la calidad del aprendizaje y rendimiento académico (40,41).

Esta capacidad de cognición señalada involucra un conjunto de procesos cognitivos o mentales como la memoria, el razonamiento, la solución de problemas o la construcción de significados, en el contexto del aprendizaje autorregulado estos procesos son llamados estrategias de aprendizaje (42).

Un estilo de estas estrategias llamadas estrategias motivacionales, involucra la motivación que poseen los estudiantes para aprender, estas son, la orientación a metas, las expectativas y el componente afectivo (42). Las metas dirigen la atención, movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de estrategias. En la medida en que el estudiante selecciona y persigue metas y se convence de que puede realizar una tarea, será capaz de progresar personalmente, obtener retroalimentación que aumente su motivación y auto monitorear su progreso, característica del aprendizaje autorregulado. Las metas

que poseen una estructura inapropiada son propias de un alumno con un autoaprendizaje pobre lo cual se explica entre otros factores por la falta de motivación (40,42, 43).

A partir de las múltiples investigaciones y modelos que presentan el aprendizaje autorregulado se ha constituido una teoría que parte de la premisa que los estudiantes no son receptores pasivos de la información sino que son capaces de construir su propio conocimiento y por lo tanto, son responsables de su propio proceso de aprendizaje. Schunk y Zimmerman, (44), definen el aprendizaje autorregulado como el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen condiciones, conductas y afectos los cuales son sistemáticamente orientados al logro de sus metas.

Pintrich (45) lo define como un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de su entorno. Según esto el aprendizaje autorregulado se caracteriza por incluir procesos cognitivos, motivacionales y comportamentales los cuales estarán contextualizados a las particularidades del entorno y las metas propuestas por el estudiante. Pintrich además incorpora el constructo de metacognición dentro del factor de cognición, este según Peñalosa (42) corresponde a la conciencia del proceso mental que se emplea en el desarrollo y control de una tarea de aprendizaje lo cual integra actividades como la planeación, monitorización y evaluación de ella. Para explicar cómo estos factores afectan la autorregulación del aprendizaje y como incide en el rendimiento académico de los estudiantes se han propuesto variados modelos, entre ellos, el “Modelo basado en la Perspectiva Sociocognitiva” de Pintrich (46), en el cual los procesos reguladores se organizan en cuatro fases, que corresponden a planificación, auto-observación, control y

evaluación. Estas fases representan una secuencia general, pero no se realizan de forma jerárquica ni estructurada:

Fase de planificación corresponde a las actividades previas a la realización de las tareas, en la cual se establecen las metas que se desean alcanzar lo cual implica las expectativas, creencias motivacionales, conocimientos y estrategias cognitivas.

Fase que atañe a la auto-observación, implica tomar conciencia del estado de su cognición, su motivación, uso del tiempo, afecto y del esfuerzo, además de las condiciones de la tarea y del contexto.

Fase de control se pone en marcha dependiendo de los resultados de la fase anterior, esta incluye la selección y utilización de estrategias para controlar el pensamiento, la motivación y el afecto. Estas dos fases se encuentran muy entrelazadas y funcionan simultáneamente.

Fase evaluación, engloba procesos de juicio respecto a los resultados alcanzados en función de los criterios establecidos por el estudiante o por el profesor y también los modos de reaccionar frente a ellos.

En su modelo sobre el aprendizaje autorregulado Pintrich (45) considera además planteamientos de otras teorías de modo tal que puedan explicar para cada una de las fases del proceso autorregulatorio, la participación y reacción de distintas variables como lo son la conducta, el contexto, las estrategias de aprendizaje y la motivación, detallando de estas últimas la importancia de anticipar el uso y regulación de estrategias de aprendizaje y la identificación de las

manifestaciones y acciones que realizan los estudiantes para mantener o aumentar su motivación (47). Cada fase del modelo de Pintrich se puede articular con clasificaciones de otros autores de los distintos factores que inciden sobre el proceso de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado.

Entender el aprendizaje como un proceso resultante de la interacción de diversos factores comportamentales, personales y ambientales ha permitido diferenciar la autorregulación según área y fase. Si se considera la fase de planificación del aprendizaje autorregulado se pueden identificar estrategias de aprendizaje, diferenciándose en: 1) estrategias dirigidas a la gestión personal del propio proceso de aprendizaje, vinculadas a las distintas fases de autorregulación; 2) estrategias dirigidas al procesamiento de la información de estudio, vinculadas al área cognitiva de la autorregulación; 3) estrategias motivacionales y 4) estrategias de gestión de recursos asociadas al área contextual de la autorregulación.

1. Estrategias de gestión personal para la regulación del propio aprendizaje.

Gran parte de los modelos de autorregulación del aprendizaje señalan tres tipos de estrategias: planificación, supervisión y regulación (48).

Las estrategias de planificación se refieren a la habilidad de instaurar metas de aprendizaje y a partir de ellas generar planes de acción. Dentro de esta categoría se encuentran actividades como leer la información, hacerse preguntas o analizar las tareas antes del estudio, las cuales ayudan a planificar las estrategias que será necesario usar.

En tanto las estrategias de supervisión hacen referencia a los esfuerzos que realiza el estudiante para reconocer los factores que afecten su proceso de aprendizaje y rendimiento, permitiendo así valorar su progreso, realizando los cambios indispensables para asegurar el cumplimiento de las metas propuestas. Así, actividades como mantener la atención al leer, comprobar la comprensión durante la lectura y elaborar diagramas, dirige la atención a una cantidad limitada y pertinente de información, con lo cual se logra supervisar el proceso. Dependiendo de los resultados de la fase de supervisión, se ponen en marcha actividades de revisión que incluyen la selección de estrategias para controlar el pensamiento, la motivación y el afecto, como también la gestión del tiempo y esfuerzo. Su óptimo uso, mejora la utilización de recursos personales y tiempo de estudio (48,49).

La regulación o valoración constituye el desarrollo de juicio sobre la ejecución de la tarea, atribuir causas de éxito o fracasos, analizar las reacciones afectivas experimentadas, seleccionar el comportamiento futuro y evaluación general de la tarea.

2. Estrategias dirigidas a optimizar el procesamiento de la información.

Se les conoce también como estrategias cognitivas, ligadas a la fase de planificación del aprendizaje autorregulado, hacen alusión a los métodos empleados para propiciar y optimizar la codificación, almacenamiento, organización y recuperación de la información, es decir, los mecanismos básicos encargados del funcionamiento de la cognición (50). Estos procedimientos se catalogan entre estrategias cognitivas de selección, de organización y de elaboración (49), además de las estrategias de repetición, orientadas a la retención del material de estudio.

Las estrategias de selección permiten la simplificación o reducción de la información en beneficio de la comprensión, a través de dos medios, uno de análisis y otro de síntesis. Actividades como el vistazo inicial, el subrayado y la elección de ideas principales contribuyen a desarrollar las estrategias de selección (51).

La clasificación, los esquemas, los diagramas y los mapas conceptuales son técnicas que representan a las estrategias de organización, permitiendo al estudiante estructurar los contenidos e instaurar relaciones internas entre ellos, facilitando la comprensión de la información.

Las estrategias de elaboración conllevan un procesamiento profundo refiriéndose a ciertas actividades, tales como parafrasear, resumir el material, generar apuntes propios o explicar a alguien el contenido. Esto implica que el estudiante genere conexiones externas entre la información nueva y contenidos ya existentes en la estructura cognitiva (52).

La estrategia de repetición constituye una de las más usadas por los estudiantes, cuya principal función es la retención de los contenidos. Implica recitar la información para preservarla de forma activa en la memoria de trabajo, es utilizada para recordar información poco relevante, como listas de nombres, reglas gramaticales; siendo insuficiente para labores que requieren más elaboración o cuando se requiere la comprensión del material en un nivel más profundo.

Por otro lado Schmeck asume que cada táctica de estudio representa una estrategia y que el uso de tal representa un estilo (28) y clasifica las estrategias para el procesamiento de la información en tres dimensiones y un factor; Procesamiento Profundo, Procesamiento Elaborativo, Procesamiento Superficial y

Estudio Metódico, los cuales pueden variar dependiendo de la estimulación y requerimientos ambientales.

El Procesamiento Profundo implica dedicar más tiempo en pensar que en repetir, se centra en la creación de asociaciones entre conceptos, de esta manera el estudiante es capaz de clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar la información (53).

El Procesamiento Elaborativo se relaciona con la forma de procesar la información, donde el estudiante pensando en ejemplos personales logra explicarla con sus propias palabras, haciéndola más concreta y relevante personalmente (53).

El estudiante que utiliza el Procesamiento Superficial utiliza el tiempo repitiendo y memorizando la información tal cual la recibe, no se dedica a repensarla ni replantearla. Pero este procesamiento no es un estilo independiente, sino el extremo inferior en el continuo del procesamiento profundo, ya que se necesita procesar los símbolos para llegar a realizar asociaciones conceptuales que conllevan al procesamiento profundo (53, 54).

Además de las tres dimensiones Schmeck agrega el factor Estudio Metódico, referido a la forma de estudiar; incluye horarios, apuntes y otros aspectos más ligados al procesamiento superficial que a las otras dos dimensiones (53).

Conocer las estrategias no necesariamente garantiza el logro de los objetivos. Una cosa es poseer las estrategias y otra es la capacidad de autorregular su uso en situaciones de fatiga, situaciones estresantes o actividades más atractivas (55). Por lo tanto, las influencias situacionales pueden afectar la autorregulación de las estrategias, generando diferencias individuales, de modo

que muchos individuos emplean las mismas estrategias para cada situación, mientras que otros son capaces de adecuarlas dependiendo del contexto.

3. Estrategias motivacionales.

A pesar de la relevancia de la dimensión cognitiva en la autorregulación, también es necesario que el estudiante sea capaz de regular sus creencias, emociones y afectos. Por ello las estrategias motivacionales cumplen un rol fundamental en el logro de las metas propuestas por el estudiante. Estas estrategias se consideran como los mecanismos y procedimientos empleados para promover estados potencialmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan el bienestar personal (56), por tanto permiten mantener un clima afectivo y emocional positivo y así enfrentarse a la ansiedad, mantenerse implicado en la actividad de estudio y/o mantener creencias y emociones positivas.

4. Estrategias para la gestión de recursos.

La autorregulación del comportamiento debe optimizar el proceso de aprendizaje gestionando los recursos disponibles, tanto materiales como personales. Si bien no tiene incidencia directa sobre el procesamiento cognitivo, pueden ayudar o perjudicar el esfuerzo del alumno a la hora de realizar las tareas académicas. Estas estrategias incluyen la gestión del tiempo, la gestión del entorno de estudio y la gestión de la ayuda de los demás.

El estudiante al enfrentarse a una tarea en un determinado contexto, deberá realizar una estimación del tiempo y esfuerzo que necesitará para desarrollarla. Una adecuada gestión del tiempo incluye tres procesos: establecimiento de metas, planificación y programación. Las metas instauradas deben ser realistas y estar más enfocadas al proceso que al resultado, o sea,

deben ayudar a dirigir la atención, acrecentar el esfuerzo, la persistencia y optimizar el proceso de auto-observación. La planificación requerirá de la secuenciación de las tareas y sub-tareas, en tanto la programación incluirá la temporalización de esta secuencia.

La búsqueda de ayuda es una importante estrategia autorregulatoria que contribuye al aprendizaje del estudiante. La meta del estudiante autorregulado es la obtención de información para dominar una tarea o problema, por lo cual realizara una búsqueda adaptativa de ayuda, que incluye la toma de una serie de complejas decisiones que exigen al alumno por una parte, tomar conciencia de la necesidad de ayuda, y por otra, tomar la decisión de buscarla. Además requiere de un proceso de reflexión acerca de si debe o no pedir ayuda, cómo solicitarla, con qué fin y la adecuación de la petición a la situación y circunstancia; luego de todo lo anterior el alumno debe procesar la ayuda recibida para la optimización de los próximos intentos de pedir ayuda.

Motivación y aprendizaje autorregulado.

Los estudiantes capaces de regular su proceso de aprendizaje son autónomos y exitosos, pero para lograr la autonomía es necesaria la motivación. Varios autores señalan dos tipos de motivación; intrínseca y extrínseca (57,58). Los alumnos con motivación intrínseca seleccionan y realizan las actividades por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto e interés por aprender, por ello también es considerada de por otros autores como motivación de tipo profunda. Además, es posible que los estudiantes que cuentan con esta motivación estén más dispuestos a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (57).

En tanto, un estudiante motivado extrínsecamente puede que se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrezcan la posibilidad de obtener recompensas externas y efectúa acciones con el fin de lograr alguna meta, ya sea en relación a una calificación o la obtención de reconocimiento por parte de los demás. Se destacan dos tipos de motivación extrínseca; motivación de rendimiento o logro, donde el estudiante esta enfocado en las calificaciones que obtiene y por otro lado la motivación superficial o evitación de fracaso, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas, quedar mal frente a los demás y por la obtención de recompensas producto de lo realizado, también es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles.

La motivación se considera como el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas, al afrontar una actividad académica pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

Como bien se sabe la motivación es interna, por lo tanto, al no ser observable directamente se debe recurrir a la apreciación del comportamiento del estudiante, el cual estará influenciado por factores tanto personales como ambientales que son contemplados por esta teoría.

Estrés y el aprendizaje autorregulado

Dentro de la perspectiva fenomenológica en el estudio del aprendizaje autorregulado, se encuentra el modelo de aprendizaje adaptable de Boekaerts (59, 60), donde integra de manera holística aspectos como el aprendizaje, la motivación, la ansiedad, el afrontamiento del estrés y el control de la acción del propio individuo y su relación con el aprendizaje autorregulado.

Indica que el estudiante se encuentra intrínsecamente motivado a autorregular su comportamiento en base de dos prioridades, la primera es alcanzar las metas de crecimiento o desarrollo personal, mientras que la otra es poder mantener su bienestar emocional acorde a límites razonables.

Otro aspecto de suma importancia en este modelo, es la valoración de ciertas situaciones de aprendizaje que los mismos estudiantes entregan y que afectan tanto al establecimiento de metas, como también el afán por obtenerlas. Por lo que, si se perciben con dificultad, sobre todo en relación al estrés, se activa el modo de afrontamiento o de bienestar (61), que busca proteger al estudiante con los recursos que el mismo presenta para aminorar lo negativo del impacto de los presuntos fracasos que se presenten.

No obstante, sí los estudiantes presentan estrategias volitivas, para mantener la concentración, motivación y esfuerzo, manifestándose en buenos hábitos de trabajo, son más propensos a permanecer en lo referente al dominio, es decir mantener la intención de aprender, antes que el propio bienestar del individuo bajo condiciones de estrés (62).

Los alumnos autorreguladores corresponden a aquellos que son capaces de elaborar sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para lograr un aprendizaje eficaz (63), aún frente a la presencia de factores que pueden resultar negativos como el estrés. Esta concepción refleja claramente una de las conclusiones a las que se puede llegar al momento de aplicar esta teoría complementándose con el hecho de que la actividad reguladora es el vínculo entre las características individuales y del contexto con el rendimiento académico de la persona.

1.6 MARCO EMPÍRICO

Parveen y Paul (64) el año 2009, en un estudio de cohorte cuyo propósito fue buscar asociación entre variables no académicas y académicas en 628 estudiantes de Enfermería de Pakistán, concluyeron que se asocian a éxito académico, los requisitos de inclusión previa, rendimiento académico antes de ingresar a la carrera, rendimiento académico de 1º y 2º año, y tipo de escuela de origen.

Bengtsson y Ohlsson (15) en el año 2009, realizaron una investigación cualitativa de tipo descriptivo titulada “La motivación de Enfermería y estudiantes de medicina para alcanzar el conocimiento” se estudió a 31 estudiantes de los cuales 16 eran de Enfermería y 15 de medicina, se concluye que para la motivación son los factores intrínsecos los más importantes pues tienen una influencia directa sobre el aprendizaje aunque ello no siempre basta para aprender todo lo que se espera en un determinado año.

Feldman et al. (8) en el 2008 realizaron una investigación de tipo no experimental-descriptivo-correlacional con un diseño de corte transversal, con el fin de evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, utilizando para ello 442 estudiantes universitarios en Caracas, Venezuela, llegando a la conclusión de que condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico, además de que tanto hombres como mujeres presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico fue mayor.

Del Toro A. et al. (19) en el año 2009 realizaron un estudio descriptivo de corte transversal sobre estrés académico en estudiantes de medicina de primer año pertenecientes a la Facultad de Ciencias Médicas No. 2 de Santiago de Cuba

cuya unidad de análisis fue 60 alumnos de bajo rendimiento escolar se concluyó que los estudiantes presentaban altos niveles de estrés, especialmente en el sexo femenino. También se indican las situaciones estresantes como la sobrecarga de tareas y los deberes escolares, evaluaciones docentes y tiempo limitado para realizar el trabajo.

Mendoza et al. (65) en el año 2010 realizó una investigación descriptiva, transversal no experimental sobre factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios, estudió a 78 alumnos de Licenciatura en Enfermería inscritos en ciclo escolar de los años 2009 a 2010 del 1°, 3° y 5° semestre, concluyó que el estrés es un factor inherente en los estudiantes de la carrera de Enfermería de la UAMZM en el periodo escolar agosto-diciembre del 2009, que a mayor grado de estudio y responsabilidades mayor nivel de estrés el cual puede desencadenar una amplia gama de trastornos físicos y emocionales.

Martin et al. (11) el año 2008, en su estudio descriptivo correlacional “estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios” cuya muestra estuvo constituida por 749 alumnos, concluyeron que existía una relación significativa entre éxito académico y estrategias de aprendizaje, las que fomentaban el aprendizaje autorregulado y significativo.

Un estudio descriptivo correlacional de corte transversal realizado por Serón (20) el año 2006, en una población de 59 estudiantes de Enfermería de segundo y tercer año concluyó que los estudiantes de Enfermería presentan factores estresantes, tanto biológicos, psicológicos y socioculturales medianamente significativos y que estos se relacionan con el rendimiento.

Cordero y Rojas (66) en el año 2007 mediante un estudio cuyo propósito fue analizar los efectos por separado y en conjunto de la Motivación y la Autoestima sobre el Rendimiento Académico de 30 alumnos del IV Semestre de la

Escuela de Informática del Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre, ultimaron que existe una relación significativa entre motivación intrínseca y rendimiento académico, también se obtuvo que hay relación significativa entre Motivación y Autoestima de los participantes del estudio.

Una investigación no experimental y descriptiva realizada Esquivel et al (67) en el 2009, para detectar el enfoque hacia el aprendizaje de estudiantes universitarios trabajando con una muestra total de 173 estudiantes de Enfermería, Ingeniería y Organización deportiva de una universidad pública de México, demostró que tanto Enfermería como Ingeniería logran puntajes más altos para enfoque Profundo en comparación con el Superficial, en cuanto a las Estrategias de Aprendizaje para enfermería no hubo diferencias significativas.

Velázquez (68) en el 2012, realizó una investigación estadístico descriptiva cuyo objetivo fue realizar una comparación del nivel de estrés en los estudiantes de la Licenciatura de Enfermería en los distintos niveles y su efecto en el rendimiento escolar, considerando para ello una muestra aleatoria de 45 estudiantes, los resultados arrojaron que alumnos de niveles avanzados presentan niveles de estrés mayor en comparación con el nivel inicial, las mujeres se estresan más que los hombres.

En un estudio descriptivo correlacional realizado por Thornberry (69) en el 2008 se analizó la relación entre el uso de las Estrategias Metacognitivas, la Motivación Académica y el Rendimiento Académico en estudiantes universitarios, para ello se dispuso de 116 alumnos del primer ciclo de estudios generales de las facultades de Medicina y Veterinaria de una Universidad privada en Lima metropolitana y se reveló que hay correlaciones positivas entre Rendimiento Académico y Estrategias Metacognitivas aunque no puede ser predictiva, además de correlaciones positivas y significativas entre los puntajes totales de la escala de motivación académica y el rendimiento académico de los alumnos

universitarios, asimismo reporta que los estudiantes no se diferencian en su nivel de motivación académica según su género.

Caldera et al. (70) en el año 2007 realizaron una investigación de tipo descriptiva, correlacional de corte transversal para identificar y describir las relaciones existentes entre el estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología del Centro Universitario de Los Altos, considerando para esto a 115 estudiantes, y obtuvieron como resultado que los alumnos con rendimiento medio y alto tienden a presentar niveles de estrés más bajos.

Saklofske et al. (71) en el 2010 efectuaron un estudio para explorar asociaciones entre personalidad, rendimiento académico y estrés de autorreporte utilizando para estos fines una muestra de 238 estudiantes de pregrado de la Universidad de Edimburgo, Reino Unido, cuyo resultado fue que los altos y bajos niveles de estrés no afectan el rendimiento académico.

1.7 PROPÓSITO

Determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería

1.8 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Relacionar rendimiento académico con estrategias de aprendizaje, motivación y estrés en los estudiantes de Enfermería de la Universidad del Bío Bío.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la edad, sexo, vive con familia, trabajo *part-time*, curso y carga académica predominante en los estudiantes de Enfermería.
- Determinar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería.
- Determinar la motivación académica de los estudiantes de Enfermería.
- Determinar el estrés en los estudiantes de Enfermería.
- Identificar el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería.
- Relacionar las estrategias de aprendizaje con rendimiento académico según la edad, sexo, vive con familia, curso y carga académica de los estudiantes de Enfermería.
- Relacionar la motivación académica con rendimiento académico según la edad, sexo, vive con familia, trabajo *part-time*, curso y carga académica de los estudiantes de Enfermería.
- Relacionar la intensidad y frecuencia de estrés con rendimiento académico según la edad, sexo, vive con familia, trabajo *part-time*, curso y carga académica de los estudiantes de Enfermería.

1.9 HIPÓTESIS

1. Las estrategias de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería.
2. La motivación influye en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería.
3. El estrés influye en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería.

1.10 VARIABLES DE ESTUDIO

Variable Dependiente:

- Rendimiento académico.

Variables Independientes:

- Estrategias de aprendizaje.
- Motivación académica.
- Intensidad y frecuencia de estrés.

Covariables Sociodemográficas:

- Edad.
- Sexo.
- Vive con la familia.
- Trabajo *part - time*

Covariables Académicas:

- Carga académica.
- Curso

Las definiciones nominales y operacionales de las variables ya enunciadas se encuentran en el anexo N° 1.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1 TIPO DE DISEÑO.

Diseño no experimental, de tipo correlacional y corte transversal

2.2 UNIVERSO.

El universo de estudio estuvo conformado por 376 alumnos de la carrera de Enfermería de la Universidad del Bio-Bio, campus Chillán, actualizado al mes de abril del año 2012 (Fuente: Registro académico, Universidad del Bío-Bío, campus Chillán).

2.3 UNIDAD DE ANÁLISIS.

Alumnos de la carrera de Enfermería de la Universidad del Bio-Bio, campus Chillan.

2.4 CRITERIOS.

Criterios de Inclusión:

Alumnos:

- Regulares de la carrera de Enfermería.
- Que estén cursando 1º a 4º nivel de la carrera.
- Que estén cursando asignaturas profesionales del 1º semestre del año correspondiente.
- Que tengan evaluaciones parciales de las asignaturas rendidas.
- Que estén presentes en el aula al momento de la recolección de datos.

Criterios de Exclusión:

Alumnas/os:

- Embarazadas
- Que tengan hijos

Criterios de Eliminación:

Alumnas/os:

- Que se nieguen a participar de forma voluntaria
- Que no respondan todos los ítems del cuestionario.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se gestionó autorización escrita a la Dirección de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud y los Alimentos de la Universidad del Bío-Bío indicando el propósito del estudio y la metodología de recolección de los datos (Anexo 2). Con posterioridad se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes, la que quedó consignada en el consentimiento informado, documento que indica explícitamente el objetivo del estudio, los procedimientos para la recolección de la información y el compromiso de resguardar la confidencialidad de los datos (Anexo 3). Para dejar constancia de la aceptación o no aceptación por parte de los estudiantes a participar de este estudio, una vez leído y comprendido el documento, se solicitó a cada alumno firmar y marcar con una cruz en el espacio correspondiente su aceptación o rechazo.

2.6 RECOLECCIÓN DE DATOS

En acuerdo con las docentes de las asignaturas profesionales, se programaron fechas para iniciar la recolección de datos que proporcionarían los estudiantes de los distintos niveles de la carrera de Enfermería a través de la aplicación de los instrumentos considerados en esta investigación y además se les solicitaron las calificaciones de la primera evaluación, las que constituyeron la variable dependiente del estudio.

Durante la recolección de datos se indicó a los estudiantes el propósito del estudio, se procedió a la lectura del consentimiento informado, se les explicó que su participación era voluntaria y que esto quedaba expresado en el documento a través de su firma. Una vez cumplida esta etapa, se aplicó el Cuestionario de Caracterización (CC), Inventario de Estrategias de Aprendizaje, la escala de Motivación del Aprendizaje y el Inventario SISCO de estrés académico. Todos fueron aplicados como autorreporte; para lo cual se estableció un tiempo aproximado de 15 minutos.

2.7 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS RECOLECTORES

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron los que a continuación se describen:

Cuestionario de Caracterización (CC) (Anexo 4), creado por las autoras de la presente investigación tiene por objetivo identificar los factores sociodemográficos y académicos de los participantes del estudio, consta de 7 preguntas de respuesta cerrada y 2 de respuesta abierta y breve que incluyen los siguientes tópicos, edad, sexo, con quien vive, trabajo *part-time*, carga académica, curso, embarazo e hijos. Su aplicación requirió un tiempo estimado de 2 minutos.

Inventario de Estrategias de Aprendizaje (Anexo 5), creado por Schmeck et al, en Estados Unidos, en el año 1983, adaptado por Truffello y Pérez (54), en Chile 1988, éste consta de 55 enunciados de tipo verdadero y falso, distribuidos en 4 factores: “Procesamiento Elaborativo” (ítems 6,10, 12, 16, 18, 27, 31, 52), “Estudio Metódico” (ítems 3, 9, 20, 21, 25, 30, 34, 37, 40, 41, 42, 46, 48, 51, 54), “Procesamiento Profundo” (ítems 1, 2, 4, 5, 14, 19, 23, 24, 32, 33, 35, 38, 39, 47, 49, 55) y “Procesamiento Superficial” (ítems 7, 8, 11, 13, 15, 17, 22, 26, 28, 29, 36, 43, 44, 45, 50, 53). Fue sometida a una validez de constructo, mediante análisis factorial. La confiabilidad fue medida por el coeficiente de Kuder-Richardson obteniendo los siguientes coeficientes para cada factor: “Procesamiento Elaborativo”, 0,63; “Estudio Metódico”, 0,74; “Procesamiento Profundo”, 0,77, y “Procesamiento Superficial” 0,71. Para la aplicación de este instrumento se requirió un tiempo estimado de 5 minutos.

Escala CEAP 48 (Anexo 8), creado por Barca et al. (72), la cual evalúa la motivación académica y atribuciones causales; se encuentra dividido en dos subescalas. Para efectos de este estudio se empleó la subescala SEMAP-01 (Motivación Académica, Anexo 6). Esta subescala considera 23 ítems de tipo Likert de 7 puntos, siendo la puntuación 1 como en total desacuerdo, 2 como muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 indiferente, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y 7 como en total acuerdo, los que son distribuidos en tres factores básicos de motivación: “Motivación Profunda o Intrínseca” (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20), “Motivación de Rendimiento o Logro” (ítems 3, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23) y “Motivación Superficial o de Evitación de fracaso” (ítems 1, 4, 6, 9, 10, 16, 19, 24). Fue sometido a validez por constructo, a través de un análisis factorial, del cual se logra explicar el 86,84% de la varianza total para el CEAP48 completo, y el 36,22% para la subescala Motivación Académica. La confiabilidad para esta subescala presenta coeficientes alfa de Cronbach en “Motivación Profunda” de 0,679; “Motivación Rendimiento” de 0,687 y “Motivación Superficial” de 0,644

(72); para la aplicación de este instrumento se requirió un tiempo estimado de 3 minutos.

Inventario SISCO del Estrés Académico (Anexo 7), creado por Barraza (73). Originalmente estuvo conformado por 41 ítems, quedando en 31 luego de someterlo a validación por Barraza (73). Esta última versión cuenta con un ítem dicotómico que actúa como filtro para determinar si el alumno es candidato para responder el inventario. Un ítem que permite identificar la Intensidad del estrés académico con escala Likert de 5 valores numéricos (donde 1 es poco y 5 es mucho), y 29 ítems con escala likert de 5 valores categoriales para determinar la frecuencia (siendo 1 nunca, 2 rara vez, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre), distribuidos en 8 ítems para identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, 15 ítems que permiten reconocer la frecuencia en que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor y 6 ítems que miden la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento. La validez de la versión modificada está basada en dos tipos de procedimientos: análisis factorial, la cual logra explicar el 46 % de la varianza total, y análisis de consistencia interna, en la cual presentó coeficientes r de pearson estadísticamente significativos entre los puntajes de las tres dimensiones con el total de la escala (73). La confiabilidad de alfa de Cronbach es de 0,90 y una confiabilidad por mitades de 0,87 (73). Para la aplicación de este instrumento se requirió un tiempo estimado de 5 minutos.

2.8 PRUEBA PILOTO

Se efectuó en la Universidad del Bio-Bio, durante la tercera semana del mes de abril, año 2012. Participaron 10 alumnos de quinto año de la carrera de Enfermería, con características semejantes a la población en estudio y que accedieron a participar voluntariamente.

Las preguntas, dudas y sugerencias de los alumnos permitieron conocer si había dificultades lecto-comprensivas en los enunciados pertenecientes a cada cuestionario, determinar el tiempo necesario para su aplicación y hacer las últimas modificaciones que facilitaran la igual comprensión de los instrumentos y de cada uno de sus ítems. Las modificaciones fueron:

- En el cuestionario de caracterización (CC), en la pregunta “*vives con tu familia*”, fue necesario especificar que era durante el período académico.
- En la Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos atribucionales CEAP48, subescala SEMAP-01, la pregunta número 9 que hace mención que “*a la hora de hacer los exámenes tengo miedo a suspender*”, se **cambio suspender por reprobar**, también se reemplazó la palabra “**examen**” por “**certamen**”, este último se aplico también a la pregunta 15 que decía “*cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros*”.

2.9 PROCESAMIENTO DE DATOS

Posterior al levantamiento de datos, se construyó una matriz en el programa Excel versión 2003, la cual fue exportada al paquete estadístico STATA versión 9. Las variables intervalares y de razón del estudio, se describieron utilizando media aritmética y desviación estándar, previa comparación de normalidad a través de la prueba de Shapiro- Wilk; en caso contrario se reemplazó por la mediana y rango intercuartílico (P75-P25).

Las variables ordinales y nominales, se dispusieron en tabla de frecuencia, donde se consideró el cálculo de frecuencia observada (n) y relación porcentual (%).

Con el objetivo de comprobar las hipótesis del estudio, se aplicó la prueba de ANOVA de una vía, considerando normalidad; en el caso contrario, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Además se utilizó la prueba de independencia de Ji 2, cuando en todas las celdas la frecuencia esperada era mayor o igual a 5, en el caso contrario se utilizó coeficiente de gamma. Para todo el análisis inferencial se consideró un nivel de significación de 5%.

III. RESULTADOS

La población elegible de los estudiantes de Enfermería fue constituida por 250 sujetos, de los cuales 33 fueron excluidos del estudio, según los criterios previamente propuestos y ninguno se restó de participar voluntariamente, sumando una tasa de no respuesta de 13,2% quedando disponibles una población de 217 estudiantes.

Tabla 1
Distribución de los estudiantes de Enfermería según características sociodemográficas (N =217).

Características sociodemográficas	N	%	Md ± RIC
Edad (años)			20,00 ±2.00
17 – 19	102	47,00	
20 – 21	82	37,79	
22 y más	33	15,21	
Sexo			
Hombre	52	23,96	
Mujer	165	76,04	
Vive con familia			
Sí	154	70,97	
No	63	29,03	
Trabajo <i>part-time</i>			
Sí	10	4,61	
No	207	95,39	

Mediana ± Rango intercuartílico.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 1 indica los antecedentes sociodemográficos de la población estudiada, en la cual la mediana de edad fue de 20 años (RIC 2,00 años), en

donde el 84,79% tuvo una edad entre 17 y 21 años; el 76,04% fueron mujeres; el 70,97% relataron vivir con su familia, y el 95,39% indicó no realizar trabajo *part-time*.

Tabla 2
Distribución de los estudiantes de Enfermería según características académicas (N=217).

Características académicas	N	%	Md ± RIC
Carga académica (asignaturas)			5,00 ± 2,00
1 – 4	61	28,11	
5 – 6	156	71,89	
Curso			
1°	66	30,41	
2°	48	26,73	
3°	51	23,50	
4°	42	19,36	

Mediana ± Rango intercuartílico.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2 muestra las características académicas de los estudiantes de Enfermería, en la cual la mediana de carga académica fue de 5 asignaturas por semestre (RIC 2,00 asignaturas), donde el 71,89% afirmaron estar cursando entre 5 y 6 asignaturas semestrales. El 30,41% señaló estar cursando primer año, el 26,73% segundo año, el 23,50% tercer año y el 19,36% cuarto año.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes de Enfermería según rendimiento académico.

Rendimiento académico	N	%
Entre 1,0 y 3,9	4	1,84
Entre 4,0 y 5,0	55	25,35
Entre 5,1 y 6,0	123	56,68
Entre 6,1 y 7,0	35	16,13
Total	217	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 señala el rendimiento académico medido en notas entre 1,0 y 7,0 puntos, siendo un puntaje menor a 4,0 la reprobación del contenido evaluado. El 56,68% de los estudiantes obtuvo calificaciones entre 5,1 y 6,0, el 25,35% entre 4,0 y 5,0, el 16,13% entre 6,1 y 7,0 y un 1,84% entre 1,0 y 3,9.

Dado que la cantidad de estudiantes con nota de reprobación fue de 4 sujetos, para efectos de análisis posteriores, se decidió eliminarlos por la gran dispersión de datos que provocaban.

Tabla 4

Distribución de los estudiantes de Enfermería según estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje	N	%
Procesamiento Profundo	70	32,86
Procesamiento Elaborativo	109	51,17
Procesamiento Superficial	16	7,51
Estudio Metódico	18	8,45
Total	213	100,00

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra los tipos de estrategias de aprendizaje usadas predominantemente por los estudiantes de Enfermería, el 51,17% utilizaba “Procesamiento Elaborativo”, el 32,86% “Procesamiento Profundo”, el 8,45% “Estudio Metódico” y el 7,51% “Procesamiento Superficial”.

Tabla 5
Distribución de los estudiantes de Enfermería según motivación.

Motivación de aprendizaje	Medidas de resumen						Prueba de Shapiro-Wilk (p)
	Min	P ₂₅	P ₇₅	Máx	M _d ± RIC	Prom ± DS	
Superficial	13	27	36	50	32,00 ± 9,00	31,37 ± 7,03	0,94233
Profunda	20	36	43	49	39,00 ± 7,00	39,50 ± 4,74	0,01202
De Rendimiento	19	36	45	56	41,00 ± 9,00	40,24 ± 6,43	0,37144
Total Escala	79	102	119	138	112,00 ± 16	111,10 ± 11,06	0,62674

Mediana ±Rango Intercuartílico.
Promedio ± desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 presenta las medidas de resumen de los puntajes que representan las tres dimensiones de la escala de motivación, de las cuales para el ámbito “Motivación Superficial” se presentó un valor de $31,37 \pm 7,03$ puntos, para “Motivación Profunda” una mediana de $39,00 \pm 7,00$ puntos (distribución no se ajusta a normalidad según prueba de Shapiro Wilk) y para “Motivación de Rendimiento” un promedio de $40,26 \pm 6,41$ puntos. Para la escala total se obtuvo una media de $111,10 \pm 11,06$.

Tabla 6
Distribución de los estudiantes de Enfermería según estrés (N=213).

Estrés	N	%
Estrés		
Sí	195	91,55
No	18	8,45
Intensidad		
Baja	4	2,05
Medianamente baja	20	10,26
Media	67	34,36
Medianamente alta	70	35,90
Alta	34	17,43
Frecuencia		
Nunca	0	0
Rara vez	4	2,05
Algunas veces	90	46,15
Casi siempre	90	46,15
Siempre	11	5,65

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 6 señala que el 91,55% afirmó haber presentado estrés durante el semestre en curso. De ellos, el 2,05% indicó intensidad baja, el 11,26% medianamente baja, el 34,36% media, el 35,90% medianamente alta y el 17,43% alta; y el 2,05% presentó estrés rara vez, 46,15% algunas veces, 45,15% casi siempre y 5,65% siempre.

Para análisis posteriores se trabajó con la intensidad agrupada en dos categorías, medianamente baja y medianamente alta, y la frecuencia también en dos categorías algunas veces y casi siempre.

Tabla 7

Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
	Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Procesamiento Profundo	14 (25,45)	39 (31,71)	17 (48,57)	70 (32,86)
Procesamiento Elaborativo	31 (56,36)	63 (51,22)	15 (42,86)	109 (51,17)
Procesamiento Superficial	2 (3,64)	12 (9,76)	2 (5,71)	16 (7,51)
Estudio Metódico	8 (14,55)	9 (7,32)	1 (2,86)	18 (8,45)
Total	55 (100,00)	123 (100,00)	35 (100,00)	213 (100,00)

N (%) $\gamma = -0,2305$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 7 señala que de los alumnos que utilizan “Procesamiento Profundo”, el 48,57% obtuvo notas entre 6,1 y 7,0. Aquellos que utilizaban el “Procesamiento Elaborativo” obtuvieron un 56,36% con notas entre 4,0 y 5,0. De los estudiantes que utilizaban como estrategia de aprendizaje el “Procesamiento Superficial”, , el 9,76% obtuvieron una nota entre 5,1 y 6,0, y finalmente de quienes utilizaban el “Estudio Metódico”, un 14,55% tuvo nota entre 4,0 y 5,0; presentándose una relación débil entre las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico ($\gamma = -0,2305$).

Tabla 8
Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje por edad de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Edad (años)	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
17 - 19 †	Procesamiento Profundo	9 (27,27)	19 (35,85)	5 (41,67)	33 (33,67)
	Procesamiento Elaborativo	16 (48,48)	25 (47,17)	6(50,00)	47 (47,96)
	Procesamiento Superficial	2 (6,06)	4 (7,55)	0	6 (6,12)
	Estudio Metódico	6 (18,18)	5 (9,43)	1(8,33)	12 (12,24)
	Total	33 (100,00)	53 (100,00)	12 (100,00)	98 (100,00)
20-21 ††	Procesamiento Profundo	3 (27,27)	12 (22,64)	8(44,44)	23(28,05)
	Procesamiento Elaborativo	7 (63,64)	33 (62,26)	8(44,44)	48 (58,54)
	Procesamiento Superficial	0	5 (9,43)	2(11,11)	7 (8,54)
	Estudio Metódico	1 (9,09)	3 (5,66)	0	4 (4,88)
	Total	11 (100,00)	53 (100,00)	18 (100,00)	82 (100,00)
22 y más †††	Procesamiento Profundo	2 (18,18)	8 (47,06)	4 (80,00)	14 (42,42)
	Procesamiento Elaborativo	8 (72,73)	5 (29,41)	1 (20,00)	10 (43,48)
	Procesamiento Superficial	0	3 (17,65)	0	3 (9,09)
	Estudio Metódico	1 (9,09)	1 (5,88)	0	2 (6,06)
	Total	11 (100,00)	17 (100,00)	5 (100,00)	33 (100,00)

N (%) † $\gamma = -0,2079$; †† $\gamma = -0,1941$; ††† $\gamma = -0,4470$

Fuente. Elaboración propia.

La tabla 8 presenta el rendimiento y estrategias de aprendizaje según edad, en ella los alumnos con edades comprendidas entre 17 y 19 años que utilizaban como estrategia de aprendizaje “Procesamiento Elaborativo”, el 50,00% tenían calificaciones entre 6,1 y 7,0; existiendo relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos con edades entre 17 y 19 años ($\gamma = -0,2079$).

De aquellos estudiantes cuyas edades fluctuaban 20 y 21 años y que hacían uso de “Procesamiento Elaborativo” el 63,64% tenían calificaciones entre 4,0 y 5,0; presentando una relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en este grupo de estudiantes ($\gamma = -0,1941$).

De los alumnos que afirmaron tener una edad de 22 años y más y que utilizaban el “Procesamiento Profundo”, el 80,00% poseían una calificación entre 6,1 y 7,0; habiendo relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de este tramo de edad ($\gamma = -0,4470$).

Tabla 9
Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje por sexo de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Sexo	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Hombre †	Procesamiento Profundo	6 (35,29)	8(38,10)	6 (54,55)	20(40,82)
	Procesamiento Elaborativo	7 (41,18)	11(52,38)	3 (27,27)	21(42,86)
	Procesamiento Superficial	1 (5,88)	1(4,76)	2 (18,18)	4 (8,16)
	Estudio Metódico	3 (17,65)	1 (4,76)	0	4 (8,16)
	Total	17 (100,00)	21 (100,00)	11 (100,00)	49 (100,00)
Mujer ††	Procesamiento Profundo	8 (21,05)	31(30,39)	11 (45,83)	50 (30,49)
	Procesamiento Elaborativo	24 (63,16)	52 (50,98)	12 (50,00)	88 (53,66)
	Procesamiento Superficial	1 (2,63)	11 (10,78)	0	12 (7,32)
	Estudio Metódico	5 (13,16)	8 (7,84)	1 (4,17)	14 (8,54)
	Total	38 (100,00)	102(100,00)	24 (100,00)	164 (100,00)

N (%) † $\gamma=-0,2103$; †† $\gamma = -0,2494$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 9 indica las estrategias de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes de Enfermería según sexo. Del total de los hombres que utilizaban el “Procesamiento Profundo”, el 54,55% obtuvieron una calificación entre 6,1 y 7,0.

De las mujeres que empleaban “Procesamiento Elaborativo”, el 63,16% alcanzaron calificaciones entre 4,0 y 5,0. Habiendo relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico para ambos sexos ($\gamma= -0.2494$; $\gamma = -0.2103$).

Tabla 10

Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que viven o no con su familia.

Vive con familia	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Sí †	Procesamiento Profundo	11 (27,50)	25 (27,17)	11 (52,38)	47 (30,72)
	Procesamiento Elaborativo	22 (55,00)	50 (54,35)	10 (47,62)	82 (53,59)
	Procesamiento Superficial	1 (2,50)	10 (10,87)	0	11 (7,19)
	Estudio Metódico	6 (15,00)	7 (7,61)	0	13 (8,50)
	Total	40 (100,00)	92 (100,00)	21 (100,00)	153 (100,00)
No ††	Procesamiento Profundo	3 (20,00)	14 (45,16)	6 (42,86)	23 (38,33)
	Procesamiento Elaborativo	9 (60,00)	13 (41,94)	5 (35,71)	27 (45,00)
	Procesamiento Superficial	1 (6,67)	2 (6,45)	2 (14,29)	5 (8,33)
	Estudio Metódico	2 (13,33)	2 (6,45)	1 (7,14)	5 (8,33)
	Total	15 (100,00)	31 (100,00)	14 (100,00)	60 (100,00)

N (%) † $\gamma = -0.2438$; †† $\gamma = -0.1926$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 10 señala el rendimiento y estrategias de aprendizaje según viva o no el alumno con su familia, de aquellos alumnos que refirieron vivir con su familia y que empleaban como estrategia “Procesamiento Elaborativo”, el 55,00% tuvieron notas entre 4,0 y 5,0. De aquellos alumnos que afirmaron no vivir con su familia y que aprendían a través del “Procesamiento Elaborativo”, el 60,00% tuvieron notas entre 4,0 y 5,0 Presentando relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico para ambos grupos ($\gamma = -0.2438$; $\gamma = -0.1926$).

Tabla 11
Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería de primer y segundo año participantes del estudio.

Curso	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
1° †	Procesamiento Profundo	5 (26,32)	19 (47,50)	3 (50,00)	27 (41,54)
	Procesamiento Elaborativo	9 (47,37)	14 (35,00)	2 (33,33)	25 (38,46)
	Procesamiento Superficial	1 (5,26)	3 (7,50)	0	4 (6,15)
	Estudio Metódico	4 (21,05)	4 (10,00)	1 (16,67)	9 (13,85)
	Total	19 (100,00)	40 (100,00)	6 (100,00)	65 (100,00)
2° ††	Procesamiento Profundo	4 (22,22)	7(21,88)	1 (20,00)	12 (21,82)
	Procesamiento Elaborativo	11 (61,11)	21 (65,63)	4 (80,00)	36 (65,45)
	Procesamiento Superficial	1 (5,56)	3 (9,38)	0	4 (7,27)
	Estudio Metódico	2 (11,11)	1 (3,13)	0	3 (5,45)
	Total	18 (100,00)	32 (100,00)	5 (100,00)	55 (100,00)
3° †††	Procesamiento Profundo	1 (14,29)	8 (27,59)	8 (53,33)	17 (33,33)
	Procesamiento Elaborativo	6 (85,71)	14 (48,28)	5 (33,33)	25 (49,02)
	Procesamiento Superficial	0	4 (13,79)	2 (13,33)	6 (11,76)
	Estudio Metódico	0	3 (10,34)	0	3 (5,88)
	Total	7 (100,00)	29 (100,00)	15 (100,00)	51 (100,00)
4° ††††	Procesamiento Profundo	4 (36,36)	5 (22,73)	5 (55,56)	14 (33,33)
	Procesamiento Elaborativo	5 (45,45)	14 (63,64)	4 (44,44)	23 (54,76)
	Procesamiento Superficial	0	2 (9,09)	0	2 (4,76)
	Estudio Metódico	2 (18,18)	1 (4,55)	0	3 (7,14)
	Total	11 (100,00)	22 (100,00)	9 (100,00)	42 (100,00)

N (%) † $\gamma = -0,2754$; †† $\gamma = -0,1064$
 ††† $\gamma = -0,2951$; †††† $\gamma = -0,2699$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 11 muestra el rendimiento y estrategias de aprendizaje según el curso de los alumnos, de aquellos que se encontraban cursando 1 año y que utilizaban el “Procesamiento Profundo”, el 50,00% obtuvo nota entre 6,1 y 7,0.

Aquellos que pertenecían a 2° año y que utilizaban “Procesamiento Elaborativo”, el 80,00% obtuvieron notas entre 6,1 y 7,0.

De aquellos que se encontraban cursando 3° año y que como estrategia de aprendizaje utilizaban “Procesamiento Elaborativo”, el 85,71% tuvieron notas entre 4,0 y 5,0. De aquellos que cursaban el 4° año y que utilizaban como estrategia el “Procesamiento Elaborativo”, el 63,64% tenían nota entre 5,1 y 6,0.

Existiendo relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los alumnos de todos los cursos ($\gamma = -0,2754$, $\gamma = -0,1064$, $\gamma = -0,2951$ y $\gamma = -0,2699$ respectivamente).

Tabla 12
Rendimiento académico según estrategias de aprendizaje por carga académica de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Carga académica	Estrategias de aprendizaje	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
1 -4 †	Procesamiento Profundo	3 (23,08)	14 (38,89)	8 (66,67)	25 (40,98)
	Procesamiento Elaborativo	9 (69,23)	15 (41,67)	4 (33,33)	28 (45,90)
	Procesamiento Superficial	0	4 (11,11)	0	4 (6,56)
	Estudio Metódico	1(7,69)	3 (8,33)	0	4 (6,56)
	Total	13 (100,00)	36 (100,00)	12 (100,00)	61 (100,00)
5-6 ††	Procesamiento Profundo	11 (26,19)	25(28,74)	9 (39,13)	45 (29,61)
	Procesamiento Elaborativo	22 (52,38)	48 (55,17)	11 (47,83)	81 (53,29)
	Procesamiento Superficial	2 (4,76)	8 (9,20)	2 (8,70)	12 (7,89)
	Estudio Metódico	7 (16,67)	6 (6,90)	1 (4,35)	14 (9,21)
	Total	46 (100,00)	87 (100,00)	23 (100,00)	152 (100,00)

N (%) † $\gamma = -0,3882$; †† $\gamma = -0,1591$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 12 presenta el rendimiento y estrategias de aprendizaje según la carga académica de los alumnos, de aquellos que indicaron cursar entre 1 y 4 asignaturas durante el semestre y que empleaban “Procesamiento Elaborativo”, el 69,23% obtuvo calificaciones entre 4,0 y 5,0.

Aquellos estudiantes que tenían una carga académica de 5 a 6 asignaturas y que aprendían utilizando el “Procesamiento Elaborativo”, el 55,17% tuvo nota entre 5,1 y 6,0; presentando relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en ambos grupos ($\gamma = -0,3882$; $\gamma = -0,1591$, respectivamente).

Tabla 13
Rendimiento académico según motivación de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Motivación	Rendimiento académico			p
	Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Superficial †	32,71 ± 6,63	31,63 ± 7,15	28,34 ± 6,49	0,0125
Profunda ††	40,00 ± 5,00	39,00 ± 7,00	40,00 ± 8,00	0,6497
De rendimiento †	39,85 ± 6,65	40,22 ± 6,21	40,89 ± 7,00	0,7609
Escala total	112,38 ± 10,84	111,15 ± 10,93	108,94 ± 11,83	0,3564

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.

††Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 13 presenta los puntajes medios de las dimensiones que conforman la motivación agrupados por rendimiento académico, de los cuales para el ámbito “Motivación Superficial” se obtuvo un puntaje de $32,71 \pm 6,63$ para alumnos con notas entre 4,0 y 5,0; $31,63 \pm 7,15$ puntos entre 5,1 y 6,0, y $28,34 \pm 6,49$ puntos entre 6,1 y 7,0; habiendo una diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0125$). En las dimensiones; “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento”; no se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,6497$ y $p= 0,7609$, respectivamente). En lo que respecta a escala total no se evidencia relación estadísticamente significativa entre los distintos tipos de motivación y el rendimiento académico ($p= 0,356$).

Tabla 14
Rendimiento académico según motivación por edad de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Edad (años)	Motivación	Rendimiento académico			p
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
17-19	Superficial †	33,15 ± 6,97	29,96 ± 7,04	29,25 ± 6,63	0,0847
	Profunda ††	42,00 ± 6,00	39,00 ± 6,00	39,00 ± 7,00	0,2406
	De rendimiento †	42,09 ± 5,14	40,49 ± 5,95	38,58 ± 7,32	0,1836
	Total	116,09 ± 9,30	109,62 ± 9,90	106,92 ± 11,55	0,0043
20-21	Superficial†	31,91 ± 6,53	32,74 ± 6,75	28,67 ± 6,30	0,0854
	Profunda ††	39,00 ± 4,00	39,00 ± 6,00	39,00 ± 8,00	0,9965
	De rendimiento †	34,82 ± 8,61	39,72 ± 6,22	43,22 ± 6,45	0,0057
	Total	104,64 ± 12,01	111,57 ± 11,62	111,39 ± 12,35	0,2054
22 y más	Superficial †	32,18 ± 6,15	33,41 ± 8,01	25,00 ± 7,18	0,0926
	Profunda††	39,00 ± 2,00	39,00 ± 7,00	47,00 ± 0,00	0,2707
	De rendimiento †	38,18 ± 5,72	40,94 ± 7,15	38,00 ± 6,44	0,4813
	Total	109,00 ± 9,47	114,59 ± 11,51	105,00 ± 10,72	0,1669

† Promedio ± desviación estándar; ANOVA.

†† Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 14 muestra el rendimiento académico y la motivación de los alumnos según edad. Para los estudiantes que tenían entre 17 y 19 años y que presentaban una “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento”; no hubo diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0847$, $p= 0,2406$ y $p= 0,1836$, respectivamente). La escala total para este rango de edades indica una relación estadísticamente significativa entre ellas y el rendimiento académico ($p= 0,0043$).

Para los estudiantes que están dentro del rango de edad 20 a 21 años y que presentaron ya sea “Motivación Superficial” o “Motivación Profunda”; no se obtuvo diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0854$ y $p= 0,9965$, respectivamente). Aquellos alumnos con “Motivación de Rendimiento” tuvieron $34,82 \pm 8,61$ puntos con nota entre 4,0 y 5,0; un puntaje de $39,72 \pm 6,22$ para notas entre 5,1 y 6,0, y $43,22 \pm 6,45$ puntos con nota entre 6,1 y 7,0; encontrándose una diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0057$).

Para aquellos con edades entre 22 años y más y que tienen ya sea “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento”; no se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0926$; $p= 0,2707$ y $p= 0,4813$, respectivamente). Las escalas totales de estos dos últimos rangos de edades indican que no existe una evidencia estadísticamente significativa entre estos grupos etáreos y el rendimiento académico ($p= 0,2054$ y $p= 0,1669$, respectivamente).

Tabla 15
Rendimiento académico según motivación por sexo de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Sexo	Motivación	Rendimiento académico			P
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Hombre	Superficial †	33,24 ± 6,82	31,77 ± 7,17	29,08 ± 6,95	0,0810
	Profunda ††	40,00 ± 6,00	39,00 ± 6,00	39,50 ± 7,50	0,2802
	De rendimiento †	38,34 ± 6,69	40,03 ± 6,26	41,75 ± 8,01	0,1387
	Total	111,61 ± 11,30	110,68 ± 11,14	110,67 ± 13,50	0,9095
Mujer	Superficial †	31,52 ± 6,22	30,95 ± 7,19	26,73 ± 5,29	0,1366
	Profunda ††	39,00 ± 4,00	42,00 ± 6,00	40,00 ± 10,00	0,3270
	De rendimiento †	43,24 ± 5,31	41,14 ± 6,01	39,00 ± 3,66	0,1285
	Total	114,12 ± 9,84	113,43 ± 9,74	105,18 ± 5,83	0,0293

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.

††Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente. Elaboración propia

La tabla 15 señala el rendimiento académico y la motivación de los alumnos según sexo. En ella se indica que los hombres que tenían “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento”; no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,0810$; $p= 0,2802$ y $p= 0,1387$, respectivamente). Tampoco existe relación significativa para la suma total de motivación y el rendimiento académico en hombres ($p= 0,9095$).

Las mujeres no tuvieron diferencias estadísticamente significativas para “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento” ($p=0,1366$, $p=0,3270$ y $p= 0,1285$, respectivamente). La sumatoria total para las estudiantes indica que hay relación estadísticamente significativa entre las distintas dimensiones de motivación y rendimiento académico ($p= 0,0293$).

Tabla 16
Rendimiento académico según motivación de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que viven o no con su familia.

Vive con familia	Motivación	Rendimiento académico			p
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Si	Superficial †	32,00 ± 7,15	31,78 ± 7,46	28,43 ± 5,79	0,1297
	Profunda ††	40,00 ± 5,00	39,00 ± 6,00	40,00 ± 9,00	0,4330
	De rendimiento †	40,40 ± 7,16	39,80 ± 6,08	41,29 ± 7,62	0,6287
	Total	112,23 ± 11,61	110,80 ± 11,09	110,43 ± 12,19	0,7692
No	Superficial †	34,60 ± 4,70	31,19 ± 6,25	28,21 ± 7,65	0,0289
	Profunda ††	40,00 ± 6,00	39,00 ± 8,00	39,00 ± 9,00	0,6788
	De rendimiento †	38,40 ± 4,95	41,45 ± 6,51	40,29 ± 6,17	0,2868
	Total	112,80 ± 8,79	112,16 ± 10,56	106,71 ± 11,32	0,2059

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.

††Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 16 indica que los alumnos que sí vivían con su familia no presentan evidencia estadísticamente significativa para ninguna de las dimensiones ($p=0,1297$; $p=0,4330$ y $p=0,6287$, respectivamente).

Los estudiantes que no vivían con su familia y tenían “Motivación Superficial”, obtuvieron puntajes de $34,60 \pm 4,70$ con notas entre 4,0 y 5,0; habiendo relación significativa entre motivación superficial y rendimiento este grupo de alumnos ($p=0,0289$). En las dimensiones “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento”; no hubo diferencias estadísticamente significativas ($p=0,6788$ y $p=0,2868$, respectivamente). La sumatoria total de la escala para cada una de estas condiciones indica que no hay relación significativa con el Rendimiento Académico en ($p=0,7692$ y $p=0,2059$, respectivamente).

Tabla 17
Rendimiento académico según motivación por trabajo *part-time* de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Trabajo <i>part-time</i>	Motivación	Rendimiento académico			P
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
Sí	Superficial †	28,00 ± 5,10	31,50 ± 8,81	35,00 ± 0,00	0,5949
	Profunda ††	40,00 ± 6,00	38,00 ± 4,50	37,00 ± 0,00	0,3050
	De rendimiento †	43,80 ± 2,95	41,25 ± 5,56	53,00 ± 0,00	0,1125
	Total	113,80 ± 4,27	111,50 ± 10,12	125,00 ± 0,00	0,3199
No	Superficial †	33,18 ± 6,62	31,64 ± 7,13	28,15 ± 6,48	0,0047
	Profunda ††	40,00 ± 4,00	39,00 ± 7,00	40,00 ± 8,00	0,7871
	De rendimiento †	39,46 ± 6,80	40,18 ± 6,25	40,53 ± 6,77	0,7222
	Total	112,24 ± 11,31	111,13 ± 10,99	108,47 ± 11,67	0,3081

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.
††Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 17 muestra que los alumnos que trabajaban no obtuvieron evidencia estadísticamente significativa para ninguna de las dimensiones de motivación ($p= 0,5949$; $p= 0,3050$ y $p= 0,1125$, respectivamente), y tampoco para la escala total ($p= 0,3199$).

Los estudiantes que no realizaban “trabajo *part-time*” y tenían “Motivación Superficial”, obtuvieron puntajes de $33,18 \pm 6,62$ con notas entre 4,0 y 5,0; habiendo una diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,0047$). Para los ámbitos “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento” no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,7871$ y $p= 0,7222$, respectivamente), ni para la relación entre escala total y rendimiento académico ($p= 0,3081$).

Tabla 18
Rendimiento académico según motivación por curso de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Curso	Motivación	Rendimiento académico			P
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
1°	Superficial †	31,42 ± 6,12	29,13 ± 6,62	27,33 ± 3,50	0,2789
	Profunda ††	40,00 ± 7,00	39,00 ± 8,00	36,50 ± 8,00	0,1443
	De rendimiento †	41,95 ± 4,94	40,30 ± 6,61	38,67 ± 5,28	0,4450
	Total	114,68 ± 8,32	108,48 ± 10,81	104,17 ± 8,93	0,0342
2°	Superficial †	34,67 ± 7,82	31,66 ± 7,34	28,60 ± 8,44	0,2153
	Profunda ††	40,50 ± 9,00	39,00 ± 6,00	40,00 ± 4,00	0,9867
	De rendimiento †	39,11 ± 8,27	39,47 ± 5,63	35,60 ± 11,15	0,5312
	Total	112,83 ± 13,94	110,66 ± 11,36	103,60 ± 16,98	0,3652
3°	Superficial †	32,57 ± 4,47	35,03 ± 6,41	29,27 ± 6,63	0,0207
	Profunda ††	39,00 ± 2,00	39,00 ± 4,00	39,00 ± 7,00	0,7441
	De rendimiento †	37,71 ± 8,10	39,83 ± 5,98	40,67 ± 5,35	0,5760
	Total	108,29 ± 10,21	113,93 ± 9,85	109,13 ± 9,26	0,1909
4°	Superficial †	31,82 ± 6,57	31,68 ± 7,31	27,33 ± 7,43	0,2750
	Profunda ††	40,00 ± 5,00	39,00 ± 6,00	43,00 ± 8,00	0,4556
	De rendimiento ††	38,82 ± 5,08	41,68 ± 6,70	45,67 ± 5,61	0,0552
	Total	110,27 ± 9,50	113,05 ± 11,34	114,78 ± 13,30	0,6645

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.
††Mediana ± rango intercuartílico; Kruskal-Wallis test.

Fuente. Elaboración propia.

La tabla 18 señala el rendimiento académico de los alumnos de enfermería y su motivación dependiendo del curso. Los estudiantes que se cursaban el 1° año y que presentaron “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no presentaron evidencia de datos estadísticamente significativos (p= 0,2789; p= 0,1443 y p= 0,4450, respectivamente). El total para esta

agrupación indica que hay diferencia estadísticamente significativa entre la suma total de la escala de motivación y el rendimiento académico ($p= 0,0342$).

Los estudiantes que cursaban 2° año y tenían “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no entregaron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,2153$; $p= 0,9867$ y $p=0,5312$, respectivamente).

Los estudiantes que cursaban el 3° año y que tenían una “Motivación Superficial”, obtuvieron puntajes de $35,03 \pm 6,41$ con notas entre 5,1 y 6,0; habiendo diferencia estadísticamente significativa entre motivación superficial y rendimiento académico en estudiantes de 3 año ($p=0,0207$). Aquellos con “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no presentaron evidencia de datos estadísticamente significativos ($p=0,7441$ y $p=0,5760$, respectivamente).

Los estudiantes que cursaban el 4° y que tenían una “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no tuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,2750$; $p= 0,4556$ y $p= 0,0552$, respectivamente).

La sumatoria total para las dimensiones motivacionales y el rendimiento académico no indica diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,3652$; $p= 0,1909$ y $p= 0,6645$, respectivamente).

Tabla 19
Rendimiento académico según motivación por carga académica de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Carga académica	Motivación	Rendimiento académico			p
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
1-4	Superficial †	32,08 ± 4,92	33,78 ± 6,73	28,08 ± 8,33	0,0474
	Profunda ††	39,00 ± 3,00	39,50 ± 5,50	38,50 ± 7,00	0,6232
	De rendimiento †	38,31 ± 6,50	39,39 ± 5,73	40,67 ± 4,74	0,5914
	Total	109,31 ± 10,84	112,78 ± 10,19	107,75 ± 9,46	0,2708
5-6	Superficial †	32,90 ± 7,11	30,75 ± 7,17	28,48 ± 5,51	0,0451
	Profunda ††	40,00 ± 6,00	39,00 ± 6,00	40,00 ± 8,00	0,3451
	De rendimiento †	40,33 ± 6,70	40,56 ± 6,40	41,00 ± 8,03	0,9300
	Total	113,33 ± 10,79	147,18 ± 11,21	109,57 ± 13,05	0,3198

†Promedio ± desviación estándar; ANOVA.

††Mediana ± rango intercuartílico Kruskal-Wallis test.

Fuente. Elaboración propia

La tabla 19 indica el rendimiento y la motivación de los alumnos según la cantidad de asignaturas que cursan en el semestre. Aquellos que señalaron tener de 1 a 4 asignaturas y tenían una “Motivación Superficial”, consiguieron puntajes de $33,78 \pm 6,73$ con notas entre 5,1 y 6,0; habiendo relación significativa entre motivación superficial y rendimiento académico en estudiantes con esta carga ($p=0,0474$). En aquellos que tenían una “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,6232$ y $p=0,5914$, respectivamente).

Los estudiantes cursaban entre 5 a 6 asignaturas en el semestre y poseían “Motivación Superficial” lograron puntajes de $32,90 \pm 7,11$ con rendimiento entre 4,0 y 5,0; habiendo diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento

académico y la “Motivación Superficial” ($p= 0,0451$). Los que tenían una “Motivación Profunda” o “Motivación de Rendimiento” no presentaron diferencia estadísticamente significativa ($p= 0,3451$ y $p= 0,9300$, respectivamente). La sumatoria total para estas dos agrupaciones según carga académica indica que no hay diferencia estadísticamente significativa entre las dimensiones motivacionales y el rendimiento académico ($p= 0,2708$ y $P= 0,3198$).

Tabla 20
Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Estrés	Rendimiento académico			Total
	Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,1	Entre 6,1 y 7,0	
Intensidad †				
Medianamente baja	23 (44,23)	48 (42,86)	20 (64,52)	91 (46,67)
Medianamente alta	39 (55,77)	64 (57,14)	11 (35,48)	104 (53,33)
Total	52 (100,00)	112 (100,00)	31 (100,00)	195 (100,00)
Frecuencia ††				
Algunas veces	25 (48,08)	48 (42,86)	21 (67,74)	94 (48,21)
Casi siempre	27 (51,92)	64 (57,14)	10 (32,26)	101 (51,79)
Total	52 (100,00)	112 (100,00)	31 (100,00)	195 (100,00)

N (%) † $\chi^2 = 4,7453$ (2gl) $p = 0,093$; †† $\chi^2 = 6,0223$ (2gl) $p = 0,049$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 20 indica estrés y rendimiento académico de los alumnos, de los que presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 64,52% obtuvo nota entre 6,1 y 7,0; quienes presentaron “Medianamente alta”, el 57,14% poseían nota entre 5,1 y 6,0. No presentando diferencias significativas entre intensidad de estrés y rendimiento académico ($p = 0,093$).

De los alumnos que señalaron presentar estrés “Algunas veces” el 67,74% tuvo nota entre 6,1 y 7,0, en quienes presentaron estrés “Casi siempre”, el 57,14% obtuvo calificación entre 5,1 y 6,0; presentando diferencias significativas entre frecuencia de estrés y rendimiento académico ($p = 0,049$).

Tabla 21.1

Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que señalaron tener entre 17 y 19 años, y entre 20 y 21 años.

Edad (años)	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
17- 19 *	Intensidad †				
	Medianamente baja	16 (53,33)	18 (36,73)	8 (72,73)	42 (46,67)
	Medianamente alta	14 (46,67)	31 (63,27)	3 (27,27)	48 (53,33)
	Total	30 (100,00)	49 (100,00)	11 (100,00)	90 (100,00)
	Frecuencia ††				
	Algunas veces	17 (56,67)	25 (51,02)	9 (81,82)	51 (56,67)
	Casi siempre	13 (43,33)	24 (48,98)	2 (18,18)	39 (43,33)
	Total	30 (100,00)	49 (100,00)	11 (100,00)	94 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	4 (36,36)	25 (52,08)	7 (46,67)	36 (48,65)
Medianamente Alta	7 (63,64)	23 (47,92)	8 (53,33)	38 (51,35)	
Total	11 (100,00)	48 (100,00)	15 (100,00)	74 (100,00)	
20- 21 **	Frecuencia ††				
	Algunas veces	4 (36,36)	19 (39,58)	7 (46,67)	30 (40,54)
	Casi siempre	7 (63,64)	29 (60,42)	8 (53,33)	44 (59,46)
	Total	11 (100,00)	48 (100,00)	15 (100,00)	74 (100,00)

N(%) * † $\chi^2=5,4794$, $p=0,065$; †† $\gamma = -0,1443$

Fuente: Elaboración propia

** † $\chi^2=0,9148$, $p=0,633$; †† $\gamma = -0,1241$

La tabla 21.1 muestra el estrés y rendimiento académico, en ella se observa que los estudiantes que tenían entre 17 y 19 años y que presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 72,73% poseían nota entre 6,1 y 7,0; no habiendo diferencias significativas entre intensidad de estrés y rendimiento

académico en estos estudiantes ($p=0,065$). Quienes presentaron estrés “Algunas veces”, el 81,82% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0; habiendo relación débil entre frecuencia de estrés y rendimiento en este tramo de edad ($\gamma= - 0,1443$)

De los alumnos de 20 a 21 años que presentaron una intensidad de estrés “Medianamente alta”, el 63,64 % tuvo notas entre 4,0 y 5,0; no existiendo diferencias significativas entre intensidad de estrés y rendimiento académico en estos estudiantes ($p=0,633$).

De quienes presentaron estrés “Casi siempre” el 63,64% obtuvo nota entre 4,0 y 5,0; presentando relación débil entre frecuencia de estrés y rendimiento académico en estudiantes de 20 a 21 años ($\gamma= -0,1241$).

Tabla 21.2
Rendimiento académico según estrés por edad de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que señalaron tener más de 22 años

Edad (años)	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
22 y más	Intensidad†				
	Medianamente baja	3 (27,27)	5 (33,33)	5 (100,00)	13(41,94)
	Medianamente alta	8 (72,73)	10 (66,67)	0	18 (58,06)
	Total	11 (100,00)	15 (100,00)	5 (100,00)	31 (100,00)
	Frecuencia††				
	Algunas veces	4 (36,36)	4 (26,67)	5 (100,00)	13 (31,82)
	Casi siempre	7 (63,64)	11 (73,33)	0	18 (68,18)
	Total	11 (100,00)	15 (100,00)	5 (100,00)	31 (100,00)

N(%) † $\gamma = -0,6250$; †† $\gamma = -0,4568$

Fuente: Elaboración propia

La tabla 21.2 señala estrés y rendimiento de los estudiantes que tenían entre 22 años y más, y que presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 100% obtuvieron nota entre 6,1 y 7,0.

De quienes presentaron estrés “Algunas veces”, el 100% obtuvo nota entre 6,1 y 7,0; habiendo relación débil entre intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento académico en estudiantes de este grupo de edad ($\gamma = -0,4667$ y $\gamma = -0,3134$ respectivamente).

Tabla 22
Rendimiento académico según estrés por sexo de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio.

Sexo	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad †				
	Medianamente baja	9 (60,00)	4 (21,05)	7 (87,50)	20 (47,62)
	Medianamente alta	6 (40,00)	15 (78,95)	1 (12,50)	22 (52,38)
	Total	15 (100,00)	19 (100,00)	8 (100,00)	42 (100,00)
Hombre *	Frecuencia ††				
	Algunas veces	11 (73,33)	10 (52,23)	8 (100,00)	29 (69,05)
	Casi siempre	4 (26,67)	9 (47,37)	0	13 (30,95)
	Total	15 (100,00)	19 (100,00)	8 (100,00)	45 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	14 (37,84)	44 (47,31)	13 (56,52)	71 (46,41)
	Medianamente alta	23 (62,16)	49 (52,96)	10 (43,48)	82 (53,59)
	Total	37 (100,00)	93 (100,00)	23 (100,0)	153 (100,00)
Mujer **	Frecuencia ††				
	Algunas veces	14 (37,84)	38 (40,86)	13 (56,42)	65 (42,48)
	Casi siempre	23 (62,16)	55 (59,14)	10 (43,48)	88 (57,52)
	Total	37 (100,00)	93 (100,00)	23 (100,00)	153 (100,00)

N (%) * † $\gamma = 0,0721$; †† $\gamma = -0,1852$
 ** † $\chi^2 = 2,0692(2gl)$, $p = 0,355$; †† $\chi^2 = 2,2821(2gl)$, $p = 0,319$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 22 muestra la intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento según sexo de los estudiantes, en la cual se observa que los hombres que presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 87,50% tuvo nota entre 6,1 y 7,0. Quienes presentaron una frecuencia de estrés “Algunas veces”, el

100% tuvo nota entre 6,1 y 7,0; no habiendo relación significativa entre intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento académico en hombres ($\gamma = 0.0721$ y $\gamma = -0.1852$, respectivamente).

De las mujeres que presentaron una intensidad “Medianamente baja” de estrés, el 56,52% tuvo nota entre 6,1 y 7,0. De quienes presentaron estrés “Casi siempre” el 62,16% obtuvo notas entre 4,0 y 5,0; no habiendo diferencias significativas entre intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento académico en mujeres ($p = 0,355$ y $p = 0,319$ respectivamente).

Tabla 23
Rendimiento académico según estrés en estudiantes de Enfermería que viven o no con su familia.

Vive con familia	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad †				
	Medianamente baja	16 (43,24)	36 (43,37)	11 (61,11)	63 (45,65)
	Medianamente alta	21 (56,76)	47 (56,63)	7 (38,89)	75 (54,35)
	Total	37 (100,00)	83 (100,00)	18 (100,00)	138 (100,00)
Sí *	Frecuencia ††				
	Algunas veces	17 (45,95)	36 (43,37)	13 (72,22)	66 (47,83)
	Casi siempre	20 (54,05)	47 (56,63)	5 (27,78)	72 (52,17)
	Total	37 (100,00)	83 (100,00)	18 (100,00)	138 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	7 (46,67)	12 (41,38)	9 (69,23)	28 (49,12)
	Medianamente alta	8 (53,33)	17 (58,62)	4 (30,77)	39 (50,88)
	Total	15 (100,00)	29 (100,00)	13 (100,00)	57 (100,00)
No **	Frecuencia ††				
	Algunas veces	8 (53,33)	12 (41,38)	8 (61,54)	30 (49,12)
	Casi siempre	7 (46,67)	17 (56,62)	5 (38,46)	30 (50,88)
	Total	15 (100,00)	29 (100,00)	13 (100,00)	57 (100,00)

N(%) * † $\chi^2= 1,9940$, $p= 0,369$; †† $\chi^2= 5,0052$, $p= 0,082$

** † $\chi^2= 2,8351$, $p=0,242$; †† $\chi^2= 16040$, $p=0,448$

Fuente: Elaboración propia

La tabla 23 muestra intensidad y frecuencia de estrés según el vivir o no con su familia. De aquellos que afirmaron vivir con su familia y presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 61,11% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0;

Quienes presentaron estrés “Algunas veces”, el 72,22% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0; no habiendo diferencias significativas entre intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento académico en estudiantes que viven con sus familias ($p=0,369$ y $p=0,082$, respectivamente).

Los estudiantes que indicaron no vivir con su familia y presentaron una intensidad de estrés “Medianamente baja”, el 69,23% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0.

De quienes presentaron estrés “Algunas veces”, el 61,54% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0; no existiendo diferencias significativas entre intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento académico en estudiantes que no vivían con sus familias ($p=0,242$ y $p=0,448$, respectivamente).

Tabla 24

Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería que participaron del estudio y relataron tener o no trabajo *part-time*.

Trabajo <i>part-time</i>	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad †				
	Medianamente baja	1 (20,00)	2 (66,67)	0	3 (33,33)
	Medianamente alta	4 (80,00)	1 (33,33)	1 (100,00)	6 (66,67)
	Total	5 (100,00)	3 (100,00)	1 (100,00)	9 (100,00)
Si*	Frecuencia ††				
	Algunas veces	1 (20,00)	1 (33,33)	0	2 (22,22)
	Casi siempre	4 (80,00)	2 (66,67)	1 (100,00)	7 (77,78)
	Total	5 (100,00)	3 (100,00)	1 (100,00)	9 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	22 (46,81)	46 (42,20)	20 (66,67)	88 (47,31)
	Medianamente alta	25 (53,19)	63 (57,80)	10 (33,33)	98 (52,69)
	Total	47 (100,00)	109 (100,00)	30 (100,00)	186 (100,00)
No**	Frecuencia ††				
	Algunas veces	24 (51,06)	47 (43,12)	21 (70,00)	92 (49,46)
	Casi siempre	23 (48,94)	62 (56,88)	9 (30,00)	94 (50,54)
	Total	47 (100,00)	109 (100,00)	30 (100,00)	186 (100,00)

N (%) * † $\gamma = -0,3333$; †† $\gamma = 0,000$

** †† $\chi^2 = 6,8648$ (2gl), $p = 0,032$; †† $\chi^2 = 7,0407$ (2gl); $p = 0,030$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 24 señala el rendimiento académico y el estrés de los estudiantes de enfermería, según trabajo *part-time*. De los alumnos que relataron tener trabajo *part-time* y que tuvieron una intensidad de estrés “Medianamente alta”, el 100% obtuvo nota con notas de 6,1 y 7,0.

En lo que respecta a la frecuencia, de los alumnos que presentaron estrés “Casi siempre”, el 80,00% tuvieron notas entre 4,0 y 5,0; existiendo una relación débil entre la intensidad y frecuencia del estrés con el rendimiento académico ($\gamma = -0,3333$ y $\gamma = 0,0000$, respectivamente).

Los estudiantes que relataron no tener trabajo *part-time*, y presentaron estrés de intensidad “Medianamente baja”, el 66,67% tuvo notas entre 6,1 y 7,0. De los alumnos que sentían estrés de intensidad “Medianamente alta”, el 57,80% obtuvo con notas entre 5,1 y 6,0.

En lo referente a la frecuencia, aquellos que indicaron tener estrés “Algunas veces”, el 70,00% tuvo notas entre 6,1 y 7,0. De los que señalaron tener estrés “Casi siempre”, el 56,88% con notas entre 5,1 y 6,0; habiendo una relación estadísticamente significativa entre la intensidad y la frecuencia de estrés con el rendimiento académico de los estudiantes que no tenían trabajo *part-time* ($p = 0,032$ y $p = 0,030$, respectivamente).

Tabla 25.1

Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que cursaban primer y segundo año de la carrera.

Curso	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad †				
	Medianamente baja	8 (44,44)	13 (37,14)	4 (80,00)	25 (43,10)
	Medianamente alta	10 (55,56)	22 (62,86)	1 (20,00)	33 (56,90)
	Total	18 (100,00)	35 (100,00)	5 (100,00)	58 (100,00)
1 ^{o*}	Frecuencia ††				
	Algunas veces	11 (61,11)	20 (57,14)	5 (100,00)	36 (62,07)
	Casi siempre	7 (38,89)	15 (42,86)	0	22 (37,93)
	Total	18 (100,00)	35 (100,00)	5 (100,00)	58 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	10 (62,50)	11 (36,67)	3 (60,00)	24 (47,06)
	Medianamente alta	6 (37,50)	19 (63,33)	2 (40,00)	27 (52,94)
	Total	16 (100,00)	30 (100,00)	5 (100,00)	51 (100,00)
2 ^{o**}	Frecuencia ††				
	Algunas veces	8 (50,00)	15 (50,00)	3 (60,00)	26 (50,98)
	Casi siempre	8 (50,00)	15 (50,00)	2 (40,00)	25 (49,02)
	Total	16 (100,00)	30 (100,00)	5 (100,00)	51 (100,00)

N (%) * † $\gamma = -0,1341$; †† $\gamma = -0,2048$

**† $\gamma = 0,2440$; †† $\gamma = -0,0648$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 25.1 indica el rendimiento académico y el estrés de los estudiantes de enfermería, según curso. De aquellos que cursaban el primer año de la carrera y sentían estrés de intensidad “Medianamente baja”, el 80,00% obtuvieron nota entre 6,1 y 7,0. En cuanto a la frecuencia, los estudiantes que indicaron tener

estrés “Algunas veces”, el 100% obtuvieron nota entre 6,1 y 7,0; existiendo una relación débil entre intensidad frecuencia con rendimiento académico ($\gamma = -0,1341$ y $\gamma = -0,2048$, respectivamente).

Los participantes del estudio que cursaban segundo año de la carrera y que presentaron una intensidad “Medianamente alta”, el 63,33% obtuvieron nota entre 5,1 y 6,0. En tanto de los estudiantes que indicaron sentir estrés “Algunas veces”, el 60,00% obtuvo nota entre 6,1 y 7,0; habiendo una relación débil entre intensidad y frecuencia con rendimiento académico en este grupo de estudiantes ($\gamma = 0,2440$ y $\gamma = -0,0548$, respectivamente).

Tabla 25.2

Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que cursaban tercer y cuarto año de la carrera

Curso	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad †				
	Medianamente baja	2 (28,57)	14 (51,85)	10 (71,43)	26 (54,17)
	Medianamente alta	5 (71,43)	13 (48,15)	4 (28,57)	22 (45,83)
	Total	7 (100,00)	27 (100,00)	14 (100,00)	48 (100,00)
3° *	Frecuencia ††				
	Algunas veces	3 (42,86)	8 (29,63)	10 (71,43)	21 (43,75)
	Casi siempre	4 (57,14)	19 (70,37)	4 (28,57)	27 (56,25)
	Total	7 (100,00)	27 (100,00)	14 (100,00)	48 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	3 (27,27)	10 (50,00)	3 (42,86)	16 (42,11)
	Medianamente alta	8 (72,73)	10 (50,00)	4 (57,14)	22 (57,89)
	Total	11 (100,00)	20 (100,00)	7 (100,00)	38 (100,00)
4° **	Frecuencia ††				
	Algunas veces	3 (27,27)	5 (25,00)	3 (42,86)	11 (28,95)
	Casi siempre	8 (72,73)	15 (75,00)	4 (57,14)	27 (71,05)
	Total	11 (100,00)	20 (100,00)	7 (100,00)	38 (100,00)

N (%) * † $\gamma = -0,4706$; †† $\gamma = -0,4435$

** † $\gamma = -0,2407$; †† $\gamma = -0,1720$

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 26.2 muestra la relación entre rendimiento académico y estrés en los estudiantes de enfermería, según curso. Se observa el tercer año de la carrera y que indicaron tener una intensidad “Medianamente baja”, el 71,43% obtuvieron nota entre 6,1 y 7,0. De aquellos que señalaron sentir estrés de intensidad

“Medianamente alta”, el 71,43% de los alumnos obtuvo nota entre 4,0 y 5,0. En lo que respecta a la frecuencia, de los alumnos que indicaron tener estrés “Algunas veces”, el 71,43% tuvieron nota entre 6,1 y 7,0; existiendo una relación débil entre intensidad y frecuencia con rendimiento académico en este grupo de estudiantes ($\gamma = -0,4606$ y $\gamma = -0,4435$, respectivamente).

De los alumnos que cursaron el cuarto año de la carrera y que presentaron una intensidad “Medianamente alta”, el 72,73% de los alumnos obtuvieron notas entre 4,0 y 5,0. En lo referente a la frecuencia, los estudiantes que señalaron tener estrés “Casi siempre”, el 75,00% obtuvieron notas entre 5,1 y 6,0; presentando una relación débil entre intensidad y frecuencia con rendimiento académico ($\gamma = -0,2475$ y $\gamma = -0,1720$, respectivamente).

Tabla 26

Rendimiento académico según estrés de los estudiantes de Enfermería participantes del estudio que presentaron 1 a 4 y 5 a 6 asignaturas como carga académica.

Carga académica	Estrés	Rendimiento académico			Total
		Entre 4,0 y 5,0	Entre 5,1 y 6,0	Entre 6,1 y 7,0	
	Intensidad†				
	Medianamente baja	3 (23,08)	15 (45,45)	8 (66,67)	26 (44,83)
	Medianamente alta	10 (76,92)	18 (54,55)	4 (33,33)	32 (55,17)
	Total	13 (100,00)	33 (100,00)	12 (100,00)	58 (100,00)
1 – 4*	Frecuencia††				
	Algunas veces	4 (30,77)	11 (33,33)	8 (66,67)	23 (39,66)
	Casi siempre	9 (69,23)	22 (66,67)	4 (33,33)	35 (60,34)
	Total	13 (100,00)	33 (100,00)	12 (100,00)	58 (100,00)
	Intensidad †				
	Medianamente baja	20 (51,28)	33 (41,77)	12 (63,16)	65 (47,45)
	Medianamente alta	19 (48,72)	46 (58,23)	7 (36,84)	72 (52,55)
	Total	39 (100,00)	79 (100,00)	19 (100,00)	137 (100,00)
5 – 6**	Frecuencia ††				
	Algunas veces	21 (53,85)	37 (46,84)	13 (68,42)	71 (51,82)
	Casi siempre	18 (46,15)	42 (53,16)	6 (31,58)	66 (48,18)
	Total	39 (100,00)	79 (100,00)	19 (100,00)	137 (100,00)

N (%) * † $\chi^2=4,8060$ (2gl), $p=0,090$; †† $\gamma= - 0,4020$

Fuente: Elaboración propia.

**† $\chi^2=3,1312$ (2 gl); $p=0,209$; †† $\chi^2=2,9476$ (2 gl); $p=0,229$

La tabla 26 muestra la relación entre rendimiento académico y estrés en los estudiantes de enfermería según carga académica. De aquellos alumnos que tenían una carga académica de 1 a 4 asignaturas y que sentían estrés con

intensidad “Medianamente alta”, el 76,92% obtuvieron notas entre 4,0 y 5,0; no habiendo diferencias significativas entre intensidad de estrés y rendimiento académico en estudiantes con esta carga académica ($p= 0,090$). En cuanto a la frecuencia, de los que presentaron estrés “Casi siempre”, el 69,23% tuvieron notas entre 4,0 y 5,0; habiendo relación débil entre frecuencia de estrés y rendimiento académico en estudiantes con esta carga ($\gamma= - 0,4020$).

Los alumnos cursaban 5 a 6 asignaturas y sentían estrés de intensidad “Medianamente baja”, el 63,16% obtuvo calificación entre 6,1 y 7,0. En lo que respecta a la frecuencia, de los alumnos que presentaron estrés “Algunas veces”, el 68,42% obtuvieron nota entre 6,1 y 7,0; no habiendo relación estadísticamente significativa entre intensidad y frecuencia con rendimiento académico para este grupo de estudiantes ($p= 0,209$ y $p= 0,229$, respectivamente).

3.1 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito de este estudio fue determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería, lo que se condice con la actual preocupación en el ámbito de la educación, donde se experimenta un interés creciente por conocer las variables que pueden incidir en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente los profesionales de Enfermería son un recurso humano escaso en el área de la salud (74), necesidad que ha intentado suplirse con la apertura de nuevas escuelas de Enfermería a lo largo del país, sin embargo, proveer la cantidad de profesionales necesarios no siempre asegura la calidad de los mismos (75). Una herramienta para asegurar la calidad del proceso educativo es la utilización del rendimiento académico como un indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante (76).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es multifactorial; en él intervienen aspectos tales como rendimiento académico, motivación y las diversas estrategias de aprendizaje, siendo estas últimas las que determinan una brecha importante entre las altas exigencias de la carrera y la formación base adquirida por los estudiantes en años anteriores a su ingreso a la educación superior (77). Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables, que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (78).

Dentro de las variables personales se ha descrito la importancia de identificar y promover las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios puesto que se ha comprobado que la mayoría de ellos no utilizan las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo (79). Otro factor

personal relacionado íntimamente con el rendimiento es la motivación de los estudiantes, no existe un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación ya sea implícita o explícitamente en la explicación de la conducta del alumno hacia el estudio (80). Si se consideran factores contextuales, el que presenta mayor influencia en los estudiantes de Enfermería es el estrés debido a la exposición continua producida por el grado de exigencia académica.

Considerando la población estudiada, su caracterización y los sesgos expuestos, los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes (56,68%) obtuvieron calificaciones entre 5,1 y 6,0, el 25,35% entre 4,0 y 5,0 y el 16,13% tuvieron notas entre 6,1 y 7,0.

En cuanto a las variables que pueden influir en el rendimiento, los resultados de este estudio indican una relación débil entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico ($\gamma = -0,2305$), lo que no se condice con los resultados del estudio realizado por Martin et al. (11), quien observó una relación estadísticamente significativa entre éxito académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Esta diferencia se puede atribuir a que la población del presente estudio estuvo conformada por alumnos de la carrera de Enfermería de una sola universidad, por lo tanto su perfil académico no presentaba una gran variación, caracterizándose por estudiantes con buenas calificaciones en su periodo de enseñanza media y que ingresaron a la universidad con los puntajes de corte más altos.

Los estudiantes utilizaban como estrategias de aprendizaje preferentemente el procesamiento profundo (32,86%) y elaborativo (51,17%). En menor frecuencia, se encontró el procesamiento superficial (7,51%) y estudio metódico (8,45%); sin embargo, en la práctica utilizan todas las estrategias de aprendizaje, seleccionándolas de acuerdo a las metas u objetivos que se propongan para cada asignatura. Esquivel et al. (67) lo atribuyen a que en

Enfermería existen asignaturas que se caracterizan por el requerimiento de estrategias superficiales como técnicas de memoria y repetición para el manejo y comprensión de la información, así como también requieren otras estrategias más elaboradas o profundas como la relación de conceptos, analizar, comparar y sintetizar la información.

Al analizar la influencia de las estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento según edad, sexo, vive con familia, curso y carga académica también se obtuvo relación débil. Estos resultados pueden ser atribuidos a que, como se mencionó anteriormente los alumnos que estudian Enfermería se caracterizan por un perfil de alumno que se destaca por altas calificaciones y un amplio desarrollo de sus estrategias de aprendizaje incluso previo al ingreso a la educación superior, utilizándolas de acuerdo a las exigencias que se le presentan.

Para la variable independiente de motivación conformada por tres dimensiones, motivación superficial, de rendimiento y profunda; sólo resultó significativa la relación entre la primera y rendimiento académico ($p=0,0125$), es decir, los sujetos con mayor puntaje de motivación superficial obtenían notas más bajas. En el estudio de Cordero y Rojas (66), se indica que la Motivación Extrínseca no favoreció significativamente el rendimiento académico. Además, Walker et al. (81) reportó que el procesamiento de tipo superficial se relacionaba con la motivación extrínseca, lo que llevaría a un bajo rendimiento, concordando con los resultados del presente estudio. Esto puede ser atribuido a que los alumnos con motivación superficial se caracterizan por desear la aprobación de contenidos sin proveer el mayor esfuerzo en su consecución, arriesgándose por lo tanto a las bajas calificaciones y reprobación de asignaturas.

Al analizar la relación entre el total de la escala de motivación y rendimiento académico según características sociodemográficas y académicas, se obtuvieron resultados significativos para los alumnos cuya edad fluctuaba entre 17 y 19 años,

para las mujeres y para los estudiantes de primer año ($p=0,0043$, $p=0,0293$, $p=0,0342$ respectivamente), quienes a mayor puntaje en la escala de motivación obtenían notas más bajas; exceptuando las mujeres, las cuales a mayor puntaje tenían mejores calificaciones. En relación a esto, Thornberry (69) demuestra que existen correlaciones positivas y significativas entre los puntajes totales de la escala de motivación académica y el rendimiento académico de los alumnos universitarios, asimismo reporta que los estudiantes no se diferencian en su nivel de motivación académica según su género, lo cual difiere de lo encontrado en este estudio; lo que puede ser explicado porque la carrera de Enfermería es altamente feminizada. En relación a los alumnos que pertenecían a los cursos más nuevos de la carrera, la relación negativa entre motivación y rendimiento es inesperada, ya que la motivación según Flores et al. (33) es considerada un predictor de éxito académico. Esto puede ser explicado por la transición que experimentan estos alumnos desde la educación secundaria a la universitaria, en la cual existe un proceso de adaptación de sus metas y objetivos de aprendizaje, y aunque presentaron un alto puntaje de motivación total, no fueron capaces de traspasar ese estado mental a acciones concretas para mejorar su aprendizaje y con ello el rendimiento académico.

Los resultados para las relaciones entre cada una de las dimensiones de motivación y rendimiento según características sociodemográficas y académicas, fueron significativas para motivación superficial y rendimiento académico en estudiantes que no vivían con sus familias ($p=0,0289$), que no tenían trabajo *part-time* ($p=0,0047$), con 1 a 4 asignaturas inscritas ($p=0,0474$), con 5 o 6 asignaturas inscritas ($p=0,0451$), y alumnos de tercer año ($p=0,0207$). Todas las relaciones indicaban que los alumnos con menor puntaje de motivación superficial obtenían mejores notas. En relación a este último, Gargallo (82) indica que los alumnos de ciencias de la salud se vinculan en menor medida a la motivación intrínseca, sin embargo, reconoce un aumento de esta a medida que los estudiantes avanzan de curso, atribuyéndolo a una mayor identificación de este con su carrera, por otro

lado señala que los alumnos con bajo rendimiento académico presentan motivación extrínseca, en cambio adjudica un alto rendimiento a aquellos que se vinculan a motivación intrínseca. Por otro lado, según Naranjo (83), la motivación extrínseca se asocia a incentivos externos como los castigos o recompensas del medio que rodea al estudiante; por lo tanto, el menor puntaje de motivación superficial puede ser relacionado a la falta de recompensas del medio, que en el caso de los estudiantes son provenientes principalmente de la familia. Además, el estar cursando muchas o pocas asignaturas obtiene en ambos casos bajos puntajes de motivación superficial y por ende mejor rendimiento, por lo tanto, la relación es independiente de la cantidad de asignaturas, situación similar ocurre con los alumnos que no tienen trabajo, ya que están más centrados en estudiar; no tienen ninguna otra responsabilidad, por lo que su motivación superficial tiende a ser baja.

Para la dimensión motivación de logro o de rendimiento, se encontró relación significativa solo en los alumnos con edad entre 20 y 21 años ($p=0,0057$), es decir, los alumnos con mayor puntaje en esta dimensión obtenían mejores notas. La evidencia aportada por Corral (84), indica que la motivación de rendimiento o metas de logro se correlaciona positiva y significativamente con el rendimiento académico. Este hecho puede atribuirse a que los estudiantes están más centrados en demostrar a los demás y a sí mismos que son inteligentes y competentes, que estar realmente interesados en la tarea y en lo que pueden aprender, concentrando su esfuerzo en el momento presente sin proyectarse hacia metas futuras.

Además de las estrategias de aprendizaje y la motivación, otra de las variables consideradas en este estudio y que puede influir en el rendimiento académico es el estrés, el cual fue medido de acuerdo a intensidad y frecuencia, encontrando relación significativa entre esta última y rendimiento académico ($p=0,0049$), es decir a menor frecuencia de estrés mejores calificaciones. Según

Saklofske et al (71), los altos y bajos niveles de estrés no afectan el rendimiento académico, lo que difiere de lo encontrado en este estudio, situación que podría deberse a que los estudiantes estaban en una etapa inicial del semestre académico, había sólo una evaluación y por lo tanto aún no se enfrentaban al periodo de mayor estrés marcado por los certámenes finales y la práctica clínica.

Al analizar la influencia del estrés en el rendimiento académico según características sociodemográficas, se obtuvo relación estadísticamente significativa entre intensidad y frecuencia de estrés con el rendimiento académico de los estudiantes que no tenían trabajo *part-time* ($p=0,032$ y $p=0,030$, respectivamente), quienes a menor intensidad y frecuencia de estrés obtenían mejores notas. La evidencia aportada por Velázquez et al. (68), indica que el estrés influye de manera positiva en el rendimiento de los alumnos de nivel avanzado. Además, Feldman et al. (8), señalan que un mejor rendimiento académico se encuentra relacionado con mayor intensidad de estrés, lo cual es contrario a los resultados obtenidos, en donde los alumnos con mejores calificaciones tenían una intensidad y frecuencia de estrés baja, esta relación significativa puede ser atribuida a que la gran mayoría de los estudiantes no tenía trabajo *part-time*, y por lo tanto, no contaban con una carga de estrés adicional. No se obtuvieron relaciones significativas para intensidad y frecuencia de estrés y rendimiento según características académicas, ni para otras sociodemográficas. En cuanto a esta última Feldman et al (8), indica que la frecuencia de estrés no está relacionada con las fuentes de apoyo, entre ellas la familia. Por otro lado, para Casuso (85), no existen diferencias significativas en la percepción de estresores académicos tomando como criterio el curso y que los estresores académicos repercuten negativamente en las calificaciones en las mujeres. La falta de evidencia significativa para estas variables del estudio puede ser atribuida a que la exigencia académica en la carrera es pareja en todos los cursos y a que el instrumento no fue aplicado durante la etapa de evaluaciones ni de

práctica clínica, periodos que se caracterizan porque los estudiantes perciben niveles más altos de estrés.

En lo que respecta a la primera hipótesis del estudio, la cual afirmaba relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería, fue rechazada, ya que los resultados arrojados por el análisis no sustentaron evidencias significativas para su aceptación, lo que difiere de lo que afirma Gargallo (82), que busca la posible relación existente entre estrategias de aprendizaje y variables relevantes de los estudiantes, como; universidad, área académica, curso y rendimiento académico, concluyendo que los alumnos con mejores estrategias de aprendizaje tenían mejor rendimiento. Esta evidencia difiere de la hipótesis señalada en esta investigación donde a pesar de haber utilizado iguales instrumentos para la recolección de datos, tamaño y origen de muestra, el resultado es distinto lo cual puede explicarse por la participación de estudiantes pertenecientes a dos instituciones diferentes, lo que hace a su población más diversa.

También, Camarero et al.(86), plantean como hipótesis que los estilos y las estrategias de aprendizaje tienen relación con el rendimiento académico de los alumnos universitarios, obteniendo evidencia que la confirma; señalan además que los alumnos con mayor rendimiento académico utilizan estrategias metacognitivas, de control y socioafectivas que componen la escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios, resultado que se contrapone al obtenido en este estudio, lo cual puede deberse a que el instrumento difiere al utilizado en esta investigación, aunque la hipótesis era la misma. En cuanto a la escala, fue aplicada a alumnos agrupados por facultades lo que aumenta la variabilidad de la muestra y por lo tanto su influencia en los resultados obtenidos.

Los resultados del estudio confirmaron de manera parcial la segunda hipótesis planteada, ya que la motivación influyó en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería, pero sólo en algunos casos y principalmente la dimensión de motivación superficial. Respecto a esto, Cordero y Rojas (66), plantean que la motivación se correlaciona significativamente en forma positiva con el rendimiento académico y que además es un predictor del rendimiento académico de los estudiantes, concluyendo que sí existe correlación entre motivación y rendimiento e indicando que la más relacionada es la motivación intrínseca, lo cual difiere de los resultados obtenidos, donde la motivación superficial influyó negativamente en el rendimiento, probablemente a causa de que el instrumento utilizado no ha sido validado localmente.

Por último, la tercera hipótesis que afirma la influencia del estrés sobre el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería, se confirmó sólo la influencia que ejerce la frecuencia de estrés sobre el desempeño académico. Respecto a esto Caldera et al (70), plantea en su hipótesis que los niveles de estrés tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes, pero no demuestra ninguna relación significativa entre ambas variables, sin embargo se manifiestan tendencias interesantes al revisar los niveles de estrés y la tendencia de las calificaciones, pues se presenta un rendimiento académico medio y alto en los estudiantes con bajos niveles de estrés, resultado similar al obtenido en este estudio.

IV. CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Del estudio realizado se pudo concluir que:

En cuanto a las características sociodemográficas y académicas de los participantes del estudio se observa que gran parte de los estudiantes tuvieron una edad entre 17 y 21 años (84,79%), eran mujeres (76,04%), vivían con su familia (70,97%), indicaron no realizar trabajo part- time (95,39%), tenían inscritas de 5 a 6 asignaturas (71,89%) y cursaban primer (30,41%) o segundo año (26,73).

La mayoría de los estudiantes tuvo un rendimiento académico entre 5,1 y 6,0 (56,68%).

Para la variable estrategias de aprendizaje, del total de los estudiantes el 32,86% presentó “Procesamiento Profundo”, el 51,17% “Procesamiento Elaborativo”, el 7,51% “Procesamiento Superficial” y el 8,45% “Estudio Metódico”.

En tanto para la variable motivación, se presentaron puntajes de $31,37 \pm 7,03$ puntos promedio de un total de 49 puntos para el ámbito “Motivación Superficial”; $39,00 \pm 7,00$ puntos (mediana) de 56 puntos totales del ámbito “Motivación Profunda” y $40,26 \pm 6,41$ puntos promedio de 56 puntos para “Motivación de Rendimiento”. Para la escala total se obtuvo una media de $111,10 \pm 11,06$ puntos de un total de 161 puntos de la escala.

El 91,55% tenía estrés y de estos, el 46,67% presentó una intensidad medianamente baja y el 53,33% medianamente alta; en cuanto a frecuencia el 48,21% presentó estrés algunas veces y el 51,79% casi siempre.

Al relacionar las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico se observó que esta no es una variable que influya de manera concluyente, tampoco al relacionarla de acuerdo a las características sociodemográficas y académicas de la población estudiada.

Al relacionar la motivación con el rendimiento académico se observó que la dimensión de motivación superficial se asocia a un rendimiento académico más bajo por partes de los estudiantes ($p=0,0125$), al analizar la relación de estas con factores sociodemográficos y académicos sólo son significativas para aquellos alumnos que no viven con sus familias ni tienen trabajo *part-time* y para aquellos que pertenecen a tercer año ($p=0,0289$, $p=0,0047$, $p=0,0207$), además fue significativa independientemente de la carga académica que estos poseen ($p=0,0474$, $p=0,0451$). En relación a las dimensiones de motivación profunda y de rendimiento no se observa influencia de estas en las calificaciones de los estudiantes, sin embargo al relacionarlas con factores sociodemográficos y académicos las dimensión de motivación de rendimiento muestra influencia en el rendimiento de los estudiantes de 20 a 21 años ($p=0,0057$). Para la relación entre la motivación total y el rendimiento académico según factores sociodemográficos y académicos se obtuvo una relación significativa para alumnos de 17 a 19 años, para mujeres y para aquellos estudiantes pertenecientes a primer año ($p=0,0043$, $p=0,0293$, $p=0,0342$).

Al relacionar estrés con rendimiento académico, se observó que se relacionó significativamente frecuencia de estrés y rendimiento ($p= 0,049$). Al analizar la relación según las características sociodemográficas, resultó significativa para intensidad y frecuencia en los alumnos que no tenían trabajo *part-time* ($p=0,032$ y $p=0,030$, respectivamente), quienes a menor intensidad y frecuencia de estrés obtenían mejores notas. En el caso de las características académicas no se observó influencia significativa.

4.1 Sugerencias.

- Realizar investigaciones similares en que se trabaje con una muestra representativa de alumnos de distintas universidades de la región, tanto del área pública y privada.
- Para la aplicación de los instrumentos utilizados planificar el cómo, dónde y cuándo, de modo que sean similares las condiciones para el total de la muestra.
- Incorporar en futuras investigaciones variables como: nivel socioeconómico, drogas legales (tabaco, alcohol), actividades extracadémicas, relaciones familiares y acceso geográfico al centro educativo.
- Considerar en futuras investigaciones las calificaciones de más asignaturas o el promedio final del semestre.
- Considerar los resultados obtenidos como referencia para futuras investigaciones en base a esta temática.
- Tomar las conclusiones de esta investigación para abordar situaciones puntuales optimizando el compromiso y rendimiento del alumno con su formación educacional.

4.2 Limitaciones

- Trabajar con la población de una sola escuela de Enfermería lo cual impide la realización de comparaciones entre diversas instituciones y quizá privó de la obtención de resultados interesantes.
- Tamaño reducido de la población lo que restringe la generalización de los resultados obtenidos.
- Instrumentos extensos, lo que podría restarle seriedad a los resultados encontrados por la desconcentración que eventualmente puede surgir al momento de su aplicación.
- Carencia de categorización de resultados de algunos instrumentos.
- Uso de un solo instrumento validado a nivel nacional.
- Las condiciones de aplicación de los instrumentos no fueron iguales para todos los cursos.
- Adaptación de términos en algunos instrumentos para mayor comprensión por parte de grupo en estudio.
- Trabajar con la calificación de algunas asignaturas profesionales y de la primera evaluación.

V. BIBLIOGRAFÍA

1. **Rodríguez S., Fita E., Torrado M.** El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. [en línea]. Revista de Educación. nº 334, pags. 391-414. 2004. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf > [fecha de consulta: 20 diciembre de 2011].

2. **Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F.** Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. [en línea] Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14, nº 1, pags. 81-100. 2011. Disponible en: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217017192007> > [fecha de consulta: 20 de abril de 2012].

3. **Bisquerra, Rafael.** Educación emocional y bienestar. 2000. En: Naranjo María. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. [en línea] Revista Educación nº 33, 153-170. 2009. Disponible en < <http://www.revista-educacion.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/125/227>> [fecha de consulta 6 de junio de 2012] ISSN 0379-7082.

4. **Llor B., Abad M., García M., Nieto J.** Ciencias Psicosociales aplicadas a la Salud. 1995. En: Merino C, col et al. Indicador de estrategias de afrontamiento al estrés: análisis normativo y de su estructura factorial. [en línea] Ansiedad y Estrés, nº 13, pags. 25-40. Universidad privada San Juan Bautista. 2007. Disponible en: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=112&sid=4a99af15-46d3-4078-9ffc-5b95f787cbe2%40sessionmgr115> > [fecha de consulta: 6 de junio de 2012] ISSN 1134-7937.

5. **Vélez van Meerbeke A., Roa C.** Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. [en línea] Educación Médica. Vol. 8, nº 2, pags. 74-82. 2005. Disponible en: < <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf> > [fecha de consulta: 16 diciembre de 2011].

6. **Garbanzo Vargas, Guiselle María.** Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. [en línea] Educación. Vol. 31, nº 1, pags. 43-63. 2007. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44031103> > [fecha de consulta: 27 de diciembre de 2011] ISSN 0379-7082.

7. **Caballero C., Abello R., Palacio J.** Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. [en línea]. Avances en psicología latinoamericana. Vol. 25, Nº 2, 2007. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-47242007000200007&script=sci_arttext > [fecha de consulta: 28 enero de 2012].

8. **Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N, de Pablo, J.** Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. [en línea] Universitas Psychologica, Vol.7, nº 3 (septiembre-diciembre). 2008. Disponible en: <http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000300011&lng=es&nrm=> fecha de consulta: 17 de diciembre de 2011] ISSN 1657-926.7.

9. **Dante A., Valoppi G., Saiani L., Palese A.** Factors associated with nursing students' academic success or failure: a retrospective Italian multicenter study. [en línea] Nurse Education Today. Vol. 31, pág. 59-64 2010. Disponible en: <<http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917%2810%29000729/abstract>> [fecha de consulta: 20 de diciembre de 2011] ISSN 0379-7082.

10. **Díaz M., Peio A., Arias j., Escudero T., Rodríguez S., Vidal J.** Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. [en línea] Revista de Investigación Educativa. Vol. 20, nº 2, pags. 357-383. 2002. Disponible en <<http://revistas.um.es/rie/article/view/98971>> [fecha de consulta: 18 diciembre de 2011].

11. **Martin E., García L., Torbay A., Rodríguez T.** Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios [en línea] International Journal of Psychology and Psycologycal Therapy. Vol 8, nº 3, pags. 401-412. 2008. Disponible en: <<http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/213/estrategias-de-aprendizaje-y-rendimiento-ES.pdf> > [fecha de consulta: 27 de enero de 2012].

12. **Muñoz Quezada M.** Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios [en línea] Revista Psicología Científica. 2005. 7 (21). Disponible en: <<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-1-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html>> [fecha de consulta : 23 diciembre de 2011].

13. **Valle A., Gonzáles R., Cuevas L., Fernández A.** Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. [en línea] Revista de Psicodidáctica, España. Nº 6, págs. 53-68, 1998. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17514484006.pdf> > [fecha de consulta: 7 diciembre de 2011] ISSN 1136-1034.

14. **González D.** Psicología de la motivación.[en línea] La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Médicas, 2008. Disponible en: <http://newpsi.bvpspsi.org.br/ulapsi/Libro_completoPsicologia.pdf > [fecha de consulta: 17 de diciembre de 2011].

15. **Bengtsson M, Ohlsson B,** The nursing and medical students motivation to attain knowledge. [en línea] Vol. 30, Issue 2, Pages 150-156, 2009. Disponible en: <[http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(09\)00138-5/abstract](http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(09)00138-5/abstract) > [fecha de consulta: 20 de diciembre de 2011].

16. **Torres Velásquez L. y Rodríguez Soriano N.** Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. [en línea] Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 11, nº 2, pags. 255-270. 2006. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211204.pdf>> [fecha de consulta: 19 de diciembre de 2011] ISSN 0185-1594.

17. **Loaiza R., Reumey P., Parra S.** Percepciones del sistema curricular universitario y su impacto en el nivel de estrés de estudiantes de primer semestre de bachillerato en ingeniería de la Universidad Austral de Chile. [en línea] Universidad austral de chile. 2005. Disponible en: < <http://sochedi2010.uach.cl/programa/ponencias/I05.pdf> > [fecha de consulta: 05 junio de 2012].

18. **Pérez M., Rodríguez A., Borda M., Sánchez C.** Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. [en línea]. Cuadernos de Psicología Psicomática y Psiquiatría de enlace. N° 67-68. pags. 26-33. 2003. Disponible en: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=793382> > [fecha de consulta:20 diciembre de 2011].

19. **Del Toro A., Gorguet C. M., Pérez Y. y Ramos D.** Estrés académico en estudiantes de medicina de primer año con bajo rendimiento. [en línea] Medisan. Vol. 15, nº 1. 2011. Disponible en: < http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192011000100003&script=sci_arttext > [fecha de consulta: 17 de diciembre de 2011].

20. **Serón Cabezas N.** Relación que existe entre factores estresantes y rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de la U.N.M.S.M. Tesis (Licenciatura en Enfermería). Lima, Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [en línea] 2006. Disponible en: <http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2006/seron_cn/pdf/seron_cn.pdf> [fecha de consulta 27 enero de 2012].

21. **Quintero S., Durán M., Escobar C., Morales A., Monroy S., Ramírez A., Ramírez J., Trejos J., Castaño J., Gonzáles S.** Evaluación de la relación entre rendimiento académico y estrés en estudiantes de Medicina. [en línea] Med UNAB. 2006. Disponible en: < <http://132.248.9.1:8991/hevila/Medunab/2006/vol9/no3/2.pdf>> [Fecha de consulta: 25 de junio de 2012].

22. **De Spinola H.** Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina. 1990. En: Vélez van Meerbeke A., Roa C. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. [en línea] Educación

Médica. Vol.8, nº 2, pags. 74-82. 2005. Disponible en: < <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf> > [fecha de consulta: 16 diciembre de 2011].

23. **Jiménez M.** Competencia social: intervención preventiva en la escuela. 2000 Infancia y sociedad. En: Navarro R. El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo. [en línea] Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación. Vol.1, nº2. 2003. Disponible en:< <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.htm>> [fecha de consulta: 19 de diciembre 2011].

24. **Hernández J., Pozo C.** El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. [en línea] Psicología Educativa, Vol. 5, Nº 1, pags. 27-40. 1999. Disponible en: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=119&sid=e1dd55c4-d3d2-4ed6-b5a0-cb4d6b590fe1%40sessionmgr115> > [fecha de consulta: 12 de mayo de 2012].

25. **Beltrán J.** Estrategias de aprendizaje. [en línea] Revista de Educación, Universidad Complutense., Nº 332, pág. 55-73. 2003. Disponible en: < <http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1391>> [fecha de consulta: 28 enero 2012].

26. **Derry S., Murphy D.** Designingsystems than train ability. 1986. En: Castañeiras C.,GuzmanG.,Posado Ma. C., Ricchini M, Strucchi E. Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio [en línea] Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica., nº8 vol 2. 1999. Disponible en <http://www.aidep.org/03_ridep/R08/R082.pdf> [fecha de consulta:15 diciembre 2011].

27. **Nisbet J., Shucksmith J.** Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana 1987. En: Acevedo C., Chiang M., Madrid V., Montecinos H., Renicke K.,Rocha F. Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. [en línea] Revista Estilos de Aprendizaje. vol 4, nº 4. 2009. Disponible en: < <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103010066.pdf>> [fecha de consulta: 9 diciembre de 2011].

28. **Schmeck, R.** Individual Differences and Learning Strategies in Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation, New York, Academic Press. 1988. En: Acevedo C et al. Estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios y de enseñanza media. [en línea] Concepción, Chile. Revista Estilos de Aprendizaje. Vol.4, nº4. 2009. Disponible en: <<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103010066.pdf> > [fecha de consulta:5 diciembre de 2011].

29. **Monereo C.** Estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y sobre el pensar. [en línea] Infancia y Aprendizaje. nº 50, pags 3-26. 1990. Disponible en: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48347> > [fecha de consulta: 19 diciembre de 2011].

30. **Monereo C.** Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 1994. En: Valle A., Barca A., González R., Núñez J.C. Las estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. [en línea] Revista Latinoamericana de Psicología.1999.vol. 31, num 03, pags 425-461. Disponible en: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80531302.pdf> > [fecha de consulta: 19 diciembre 2011].

31. **Good, T. y Brophy, J.** Educational psychology: A realistic approach. 1990. En: Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F. Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. [en línea] Dpto. Método de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Murcia, 2011. Disponible en: < <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=10&sid=2ae899c4-0546-429e-ad48-1d5a55876628%40sessionmgr11> > [fecha de consulta: 20 de abril de 2012].

32. **Garrido Gutiérrez I.** La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. 1986. En: Manassero M.A., Vázquez A. Validación de una escala de motivación y logro. [en línea] Psicotherma. 1998. vol 10, nº 2, pags 333- 351. Disponible en: < <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf> > [fecha de consulta:18 de diciembre de 2011].

33. **Flores Y., Lauretti P., Gonzáles J.** La motivación académica en el estudiante desde una perspectiva comparada. [en línea] REMO. Vol. 5, nº 12, pags. 26-33. México. 2007. Disponible en:< http://moodle.unid.edu.mx/dts_cursos_md/ME/DE/DE_S09/ActCie/FloresLauretti.pdf> [fecha de consulta: 12 mayo de 2012].

34. **Álvarez M.** Estrés un enfoque psiconeuroendocrino.1989. En: Román C., Hernández Y. Vulnerabilidad al estrés y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina [en línea] Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 37, nº 2. 2005. Disponible en: < <http://www.rieoei.org/1085.htm> > [fecha de consulta: 16 diciembre de 2011].

35. **Bedoya S., Pera M., Ormeño R.** Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de la facultad de Estomatología [en línea] Revista Estomatológica Herediana. Vol. 16, nº 1. 2006. Disponible en :< http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1019-43552006000100004&script=sci_arttext > [fecha de consulta : 20 diciembre de 2011].

36. **Martin Mozón I.** Estrés académico en estudiantes universitarios. [en línea] Apuntes de Psicología. Vol. 25, nº1, pags. 87-99. 2007. Disponible en:<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2351037>> [fecha de consulta: 17 de diciembre 2011].

37. **Fisher S. Stress in academic life. Mental Assembly line.** 1986. En: Polo A., Hernandez J.M., Poza C. Evaluación del estrés en estudiantes universitarios. [en línea] Ansiedad y estrés. Vol. 2, num 2-3, pag 159-172. 1996. Disponible en: < http://www.unileon.es/estudiantes/atencion_universitario/articulo.pdf>[fecha de consulta:17 de diciembre de 2011].

38. **Jackson, P. W.** Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968. En: Martín M. Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud. [en línea] Universidad de A Curuña, Escuela Universitaria de Enfermería y Podología. Pág. 52. 2008-2009. Disponible en: <<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>> [fecha de consulta:20 de diciembre 2011].

39. **Muñoz, F. J.** El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. 2004. En: Martín M. Implicaciones de la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud. [en línea] Universidad de A Curuña, Escuela Universitaria de Enfermería y Podología. pág 50. 2008-2009. Disponible en: <<http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>> [fecha de consulta: 18 diciembre de 2011].

40. **Zimmerman, B. J.** Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. 2001. En: Parres R., Flores R. Experiencia educativa en arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje con estudiantes universitarios. Revista Mexicana de investigación educativa, Vol. 16, n° 49, pags. 597-624. 2011. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCv e=14018533012>> [Fecha de consulta: 28 de Junio de 2012].

41. **Herrera L., Lorenzo O.** Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. [en línea] Pedagogía Universitaria, Vol. 12, n° 3, pags. 75- 98. 2009. Disponible en: <http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300005&lng=es&nrm=>> [fecha de consulta: 04 junio de 2012].

42. **Peñalosa E., Durán P., Vega C.** Aprendizaje Autorregulado: Una revisión conceptual [en línea] Revista electrónica de Psicología Iztacala, Vol. 9, n° 2. 2006. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000200012&script=sci_arttext> [fecha de consulta: 30 mayo de 2012]. 52, 55, 58

43. **Dembo M., Pracks H.** Students' resistance to change in learning strategies courses. [en línea] Volume 27, Number 3, Spring. 2004. Disponible en: <<http://rossier.usc.edu/academic/prodev/k12leadership/motivation/Students%20Resistance%20to%20Change%20in%20Learning%20Strategy%20Courses%20%20Dembo,%20Myron%20%26%20Seli,%20H.pdf>> [fecha de consulta: 10 mayo de 2012].

44. **Schunk D., Zimmerman B.** (eds) Self regulation of learning and performance: issues and educational applications. [en línea] 1994. Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: < http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=IZZsd75ere4C&oi=fnd&pg=PA75&ots=KUsGbFu9hH&sig=ZJDzQddOPiN5z0iKEg_4Yg0jybo#v=onepage&q&f=false > [fecha de consulta: 25 enero de 2012].

45. **Pintrich, P.R.** An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. [en línea] Contemporary Educational Psychology. Vol.25, pags. 92-104. 2000. Disponible en: < http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/pintrich00.pdf > [fecha de consulta: 27 de enero de 2012].

46. **Pintrich, P. R.** The role of goal orientation in self-regulated learning. 2000 En: El Aprendizaje Autorregulado: presente y futuro de la investigación. Torrano F., Gonzalez M. [en línea] Revista Electronica de Investigacion Psicoeducativa. Vol 2, nº 1, pags. 1-34. 2004. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf > [Fecha de consulta: 25 enero de 2012].

47. **Parres R., Flores C.**, Experiencia educativa en el arte visual diseñada bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios [en línea] Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol. 16, num. 49, pag. 597-624. 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000200012&script=sci_arttext > [fecha de consulta: 4 junio 2012].

48. **Zimmerman B., Martinez Pons M.** Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. [en línea] American Educational Research Journal. Winter 1986, vol 23, No 4, Pp 614-628. Disponible en: < http://technologation.com/files/2010/03/Zimmerman_Pons_Interview_Self_Regulation.pdf > [fecha de consulta: 26 enero 2012].

49. **Weinstein C., Mayer R.** The teaching of learning strategies. 1986. En: Valle A, Barca A., González R., Núñez J.C. Las Estrategias de Aprendizaje revisión teórica y conceptual. [en línea] Revista Latinoamericana de Psicología. Vol 31, nº 3. 1999.

Disponible en < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80531302.pdf>> [fecha de consulta: 20 diciembre de 2011].

50. **Valle A., Rodríguez S., Canabach R., Núñez J.C. González- Pienda J.A.** El estudiante eficaz. Aprendizaje y enseñanza de habilidades de estudio. 2007. En: Rodríguez Fuentes G. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO. Tesis Doctoral. A Coruña, España. Universidad de a Coruña. Facultad de ciencias de la Educación. [en línea] 2009. Disponible en: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20339>> [fecha de consulta: 19 diciembre de 2011].

51. **Beltrán J.** Proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid. 1993, En: Valle A., Barca A., González R., Núñez J. Las Estrategias de Aprendizaje revisión teórica y conceptual. [en línea] Revista Latinoamericana de Psicología. Vol 31, nº 3. 1999. Disponible en < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80531302.pdf> > [fecha de consulta: 20 diciembre de 2011].

52. **Valle A., Canabach R., Rodríguez S., Gerpe M., Piñeiro I, Rosario P.** Las estrategias de aprendizaje estudio: Bases teóricas para la intervención. [en línea] Revista Multiarea, Modelos, Métodos y estrategias de Aprendizaje. Vol 3, pag 263-286. 2008. Disponible en: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11915?mode=full> > [fecha de consulta: 10 diciembre de 2011].

53. **Truffello I., Perez F.** Las estrategias de aprendizaje privado: una teoría y su aplicación en terreno. [en línea] Revista Pensamiento Educativo. Vol 16, pag.115-129. 1995. Disponible en: < <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/27/public/27-80-1-PB.pdf> > [fecha de consulta: 10 mayo 2012].

54. **Truffello I., Perez F** Adaptación en Chile del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck. 1988. Facilitado por Sra. Patricia Letelier, Académico Escuela de Enfermería, Universidad del Bio-Bio.

55. **Zimmerman B.** Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. [en línea] Educational Psychologist. Vol. 30, nº 4, pags. 217-221. 1995. Disponible en: < http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman95.pdf > [fecha de consulta: 15 diciembre de 2011].

56. **Garcia T., Pintrich P.** Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of the self-chemas and self regulatory strategies. 1995. En: Shunk D. & Zimmerman B.(eds) Self regulation of learning and performance: issues and educational applications. [en línea] Lawrence Erlbaum Associates. 1994. Disponible en: <<http://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=IZZsd75ere4C&oi=fnd&pg=PA127&dq=regulating+motivation+and+cognition+in+the+clasroom&ots=KUsG9Jy4fH&sig=fr90MuxdBbE0IO7s7CZabZ8IPWA#v=onepage&q=regulating%20motivation%20and%20cognition%20in%20the%20clasroom&f=false> > [fecha de consulta: 27 enero 2012].

57. **Alonso Tapia J.** Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias. 1997. En: Lamas Rojas H. Aprendizaje Autorregulado, motivación y rendimiento académico. [en línea] Liberabit. Vol. 14, nº 14, págs. 15-20. 2008. Disponible en: < <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>> [fecha de consulta: 26 enero 2012].

58. **Pintrich P., Garcia T.** Intraindividual differences in students motivation and self-regulated learning. 1993. En: Lamas Rojas H. Aprendizaje Autorregulado, motivación y rendimiento académico. [en línea] Liberabit. 2008. Vol. 14, nº 14, pags. 15-20. Disponible en: < <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf> > [fecha de consulta: 26 enero de 2012].

59. **Boekaerts, M.** The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioral change. Journal of Applied Psychology: An International review, 41, 377- 397. 1992. En: García Gerpe. Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado [en línea] revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación, Vol. 14, págs. 40-42. 2007. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7058/1/RGP_14-3.pdf > [fecha de consulta: 27 de enero de 2012] ISSN 1138-1663.

60. **Boekaerts, M.** Self- regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students [en línea] Learning and Instruction, Vol. 7, nº 2, pags. 161- 186. 1997. Disponible en: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475296000151>> [fecha de consulta: 27 de enero de 2012].

61. **Boekaerts, M., y Niemivirta, M.** Selfregulated learning: Finding a balance between learning goals and ego- protective goals. 2000. En: García Gerpe. Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado [en línea] revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación, Vol. 14, pág. 40-42. 2007. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7058/1/RGP_14-3.pdf > [fecha de consulta: 27 de enero de 2012] ISSN 1138-1663.

62. **Boekaerts, M., y Corno, L.** Self- regulation in the classroom: A perspectiva on Assessment and Intervention. [en línea] Applied Psychology: An International Review, Vol. 54, nº 2, 199-231. 2005. Disponible en:< http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_a_utorr/lects%20extranjerias/self%20regulation.pdf> [fecha de consulta: 27 de enero de 2012].

63. **Winne, P.** Inherent details in self-regulated learning. Educational Psychologist, 30, 137-187. 1995. En: Rodríguez, G. Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. [en línea] Departamento de psicología Evolutiva y de la Educación. 2009. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5669/1/RodriguezFuentes_Gustavo.TESIS_GRF_210109.pdf> [fecha de consulta: 20 diciembre de 2011].

64. **Parveen Azam Ali, Paul B. Naylor.** Association between academic and non-academic variables and academic success of diploma nursing students in Pakistan. [en línea] Nurse Education Today 30 (2010) 157–162. Disponible en: <[http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(09\)00139-7/abstract](http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(09)00139-7/abstract) > [fecha de consulta: 07 de diciembre de 2011].

65. **Mendoza, Leticia et cols.** Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios [en línea] Revista de Enfermería. Vol. 4, nº 3, pags. 35-45. 2010(Diciembre) Disponible en <<http://dianlnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3408382>> [fecha de consulta: 20 diciembre de 2011].

66. **Cordero F., Rojas B.** Motivación, autoestima y rendimiento académico. [en línea] Educare. Vol. 11, nº 2. Venezuela. 2007. Disponible en: <<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/90/76>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012] ISSN 1316-6212.

67. **Esquivel J., Rodríguez M., Padilla V.** Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva [en línea] Revista de Pedagogía, Vol. 30, nº 87. Venezuela. 2009. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v30n87/art05.pdf>> [fecha de consulta: 25 de junio de 2012] ISSN 0798-9792.

68. **Velásquez A., Menchaca M., Tavera E., Villalón I., Maldonado M., Rocha M.** El estrés como principal factor influyente en el rendimiento escolar profesional en estudiantes de enfermería. . [en línea] 13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis. 2012. Disponible en: <<http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/5278/1/14conf6%2054825.pdf>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

69. **Thornberry G.** Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. [en línea] Persona, Nº 11, pags. 177-193. Universidad de Lima, Perú. 2008. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1471/147117608010.pdf>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012] ISSN 1560-6139.

70. **Caldera J., Pulido B., Martínez M.** Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. [en línea] Revista de Educación y Desarrollo. 2007. Disponible en: <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

71. **Saklofske D., Austin E., Mastoras S., Beaton L., Osborne S.** Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. [en línea] Learning and Individual Differences Vol. 22, pags. 251–257, 2010. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011000343>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

72. **Barca A., Porto A., Santorum R., Brenlla J., Morán H., Barca E.** La escala CEAP 48: un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia [en línea] Universidad de Coruña. 2005. Disponible en: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/21.pdf> > [fecha de consulta: 4 de abril de 2012].

73. **Barraza A.** Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés. [en línea] Universidad pedagógica de Durango. Revista Psicología Científica. N°7 Septiembre 2007. Disponible en: < <http://www.psicologiacientifica.com/bv/imprimir-248-propiedades-psicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-academico.html> > [fecha de consulta: 1 febrero de 2012].

74. **Milos P., Larrain A., Simonetti M.** Categorización de servicios de Enfermería. Propuesta para asegurar una atención de calidad en tiempos de escasez de enfermeras. [en línea] Ciencia y Enfermería. Vol. XV , nº 1, pags. 17-24, Concepción. 2009. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532009000100003&script=sci_arttext> [fecha de consulta: 28 de junio de 2012].

75. **Castellano A., Tagle C., Galdames L., Riquelme N., Landman C., Peroni S.** Examen nacional de enfermería en Chile: importancia y desafíos. [en línea]. Ciencia y Enfermería. Vol. XVII, nº 1, pags. 27-36, Concepción. 2011. Disponible en: < http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532011000100004> [fecha de consulta: 3 de julio de 2012] ISSN 0717-9553.

76. **De Natale, M.** Rendimiento escolar, 1990. En: Maquilón J., Hernández F. Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. [en línea] Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 14, nº 1, pags, 81-100, Murcia. 2011. Disponible en: < http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf > [fecha de consulta: 3 de julio de 2012] ISSN 1575-0965.

77. **Divesup-MINEDUC**, Departamento de economía de la Universidad de Chile. Informe ejecutivo: Estudio sobre las causas de la deserción universitaria. [en línea], Centro de micro datos, 2008. Disponible en: < http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_encargados_por_DIVESUP_MINEDUC/informe_ejecutivo_causas_desercion_universitaria.pdf> [fecha de consulta: 4 de julio de 2012].

78. **Gonzalez-Pienda J.** El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. [en línea] Revista Galego-Portuguesa de Psicología y educación, Vol. 8, nº 7. 2003. Disponible en: < http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf> [fecha de consulta: 20 de Junio de 2012] ISSN 1138-1663.

79. **Gómez, L. C., Moncayo, J., Fuentes, G.** La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes. Cuba. 2003. En: Maquilón J., Hernández F. Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. [en línea] Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 14, nº 1, pags. 81-100, Murcia. 2011. Disponible en: < http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588086.pdf > [fecha de consulta: 25 de junio de 2012] ISSN 1575-0965.

80. **De La Fuente J., Justicia F.** Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. [en línea] Aula Abierta. Nº 82, pags. 161-172. 2003. Disponible en: < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077> > [fecha de consulta: 25 de junio de 2012] ISSN 0210-2773.

81. **Walker C., Greene B., Mansell R.** Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. [en línea] Learning and Individual Differences. Vol. 16, pags. 1-12. 2006. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608005000324>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

82. **Gargallo B.** Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. [en línea] Revista de psicología general y aplicada. Vol. 59, nº 1-2, pags. 109-130. 2006. Disponible en: <<http://www.uv.es/gargallo/Estrategias.pdf> > [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

83. **Naranjo M.** Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. [en línea]. Educación, Vol. 33, nº. 2, pags. 153-170 Universidad de Costa Rica. 2009. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058010.pdf>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

84. **Corral N.** Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico. [en línea] Universidad nacional del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas. 2003. Disponible en: <<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

85. **Casuso M.** Estudio del estrés. Engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. [en línea]. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional. Universidad de Málaga. 2011. Disponible en: <<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4926/TD%20Maria%20Jesus%20Casuso%20Holgado.pdf?sequence=1>> [fecha de consulta: 20 de junio de 2012].

86. **Camarero F., Martín F., Herrero J.** estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. [en línea] Psicothema Vol. 12, nº 4, pags. 615-622. Universidad de Oviedo. 2000. Disponible en: <<http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7769> > [fecha de consulta: 20 de junio de 2012] ISSN 0214-9915.

VI. ANEXOS

ANEXO: 1 MATRIZ DE VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIONES	
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL
Rendimiento Académico	Medida de las capacidades del alumno, en forma objetiva mediante notas de 1,0 a 7,0, lo cual expresa lo aprendido.	Se consideró la primera evaluación de la asignatura profesional que estaba cursando el alumno; Fundamentos de la Salud Comunitaria, Proceso de Atención de Enfermería, Enfermería Medica II o Enfermería Pediátrica. La nota se clasificó en los siguientes rangos: Entre 4,0 y 5,0; entre 5,1 y 6,0 y entre 6,1 y 7,0.
Estrategias de aprendizaje	Conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas que usan los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación, y uso de información al aprender.	Se consideraron cuatro factores: -Procesamiento elaborativo: 8 puntos -Estudio metódico: 15 puntos. -Procesamiento superficial: 16 puntos -Procesamiento profundo: 16 puntos. El factor donde el estudiante obtuvo el puntaje mas alto representó su estrategia de aprendizaje predominante
Motivación	Conjuntos de factores que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos.	Se entendió como “Motivación Superficial”, “Motivación Profunda” y “Motivación de Rendimiento”. Clasificadas de acuerdo al puntaje de cada dimensión obtenidos en la escala.

VARIABLE	DEFINICIONES	
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL
Estrés	Proceso psicológico originado ante una exigencia al organismo, puede ser positivo o negativo, para efectos de la investigación fue evaluado considerando frecuencia e intensidad del mismo.	<p>Se midió a través de frecuencia e intensidad entendiéndose como:</p> <p><i>Intensidad se consideró como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Baja de 0 a 1. - Medianamente baja entre 1.1 y 2. - Media desde 2.1 a 3. - Medianamente alta de 3.1 a 4 - Alta de 4.1 a 5. <p><i>Frecuencia se consideró como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nunca de 0 a 1 - Rara vez: de 1.1 a 2 - Algunas veces: de 2.1 a 3 - Casi siempre: de 3.1 a 4 - Siempre: de 4.1 a 5
Edad	Cantidad de años cumplidos desde el nacimiento hasta la fecha actual.	Se midió como años cumplidos y luego se categorizo en los siguientes tramos: 17 a 19 años, 20 a 21 años, 22 años y más.

VARIABLES	DEFINICIONES	
	CONCEPTUAL	OPERACIONAL
Sexo	División del género humano en dos grupos: mujer u hombre.	Se consideraron los grupos de: Hombre Mujer.
Vive con familia	El estudiante comparte hogar con su núcleo familiar.	Se entendió como respuesta dicotómica sí o no.
Trabajo part-time	Trabajo remunerado de tiempo parcial de menos de ocho horas diarias y que se realiza algunos o todos los días de la semana.	Se consideró respuesta dicotómica sí o no.
Carga académica	Cantidad de asignaturas inscritas.	Se categorizó en los siguientes rangos: de 1 a 4 asignaturas y de 5 a 6 asignaturas.
Curso	Año de la carrera que está cursando el estudiante.	Según el curso en que se encuentra se calificara como 1º, 2º, 3º, 4º.

ANEXO 2

CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACION.

MAT.: Solicita Autorización

CHILLAN, Abril de 2012.

A: **SRA. ELENA ESPINOZA LAVOZ.**

Directora Escuela de Enfermería, Universidad del BioBío, Chillán

DE: **DOCENTE GUÍA.**

De mi consideración:

Junto con saludarle, me dirijo a usted, con el propósito de informarle que los estudiantes de V Año de la Escuela de Enfermería de esta universidad, que a continuación se mencionan, se encuentran desarrollando su Tesis, titulada “**Relación entre rendimiento académico y estrategias de aprendizaje, motivación y estrés en estudiantes de enfermería, Universidad del Bio - Bio, Chillán 2012**” con el fin de optar al Grado de Licenciado/a en Enfermería.

Nombre y Rut de los estudiantes tesistas:

Aidée Baeza Navarrete	Rut.: 17.104.884-2
Yesenia Inostroza Saldías	Rut.: 17.350.645-7
Cynthy Mardones Muñoz	Rut.: 17.458.401-6
Evelyn Villalobos Vera	Rut.: 17.058.443-0

Académico Guía:

Magister en Enfermería: Patricia Letelier Sanz.

Propósito de la Tesis:

Distinguir los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería, Universidad del Bio - Bío, Chillan, 2012.

Objetivo General de la Tesis:

- Relacionar el rendimiento académico con las estrategias de aprendizaje, motivación y estrés estudiantes de Enfermería, Universidad del Bío - Bío, Chillán 2012.

En base a lo anteriormente expuesto, me permito solicitar a usted la autorización y las facilidades necesarias, para que dichas alumnas puedan acceder a las calificaciones parciales del periodo 2012-1 de las asignaturas profesionales y además aplicar instrumentos los cuales son; cuestionario para obtener datos de carácter sociodemográfico y académicos, el Inventario de Estrategias de Aprendizaje, la Subescala de Motivación del Aprendizaje (SEMAP-01) y el Inventario SISCO de estrés académico.

Es propicio señalar, que de otorgar la autorización respectiva, la recolección de tales datos, comenzará en el mes de abril del año en curso, garantizando a su vez la confidencialidad y anonimato de los antecedentes personales recopilados.

Sin otro particular y en espera de una favorable acogida.

Saluda atentamente.



Patricia Letelier Sanz.
Magister en Enfermería
Docente Departamento de Enfermería
Universidad del Bío-Bío
Rut: 7307891-1



ANEXO 3

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACSA
ESCUELA DE ENFERMERÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Estudiantes:

La presente tiene por objetivo formalizar con usted, su participación voluntaria en el estudio titulado “**Relación entre Rendimiento Académico y Estrategias de Aprendizaje, motivación y estrés en estudiantes de Enfermería.**”, (Tesis para optar al grado de Licenciado en Enfermería) con cuyo objetivo es establecer la relación que existe entre las variables anteriormente mencionadas.

Se hace necesario destacar que:

- La información que usted entregará será manejada sólo por los investigadores bajo absoluta confidencialidad.
- Los resultados serán publicados conservando el anonimato de quienes participen en el estudio.
- En caso de que durante la entrevista y/o ejecución del estudio usted desee retirarse, puede hacerlo libremente.
- La información entregada por ustedes será transformado en un sistema de códigos que permita su análisis estadístico y que al mismo tiempo resguarde el anonimato de los datos.
- Se espera que los resultados de esta investigación, en la cual usted participará permitan obtener un diagnóstico inicial de la situación de los estudiantes de enfermería respecto de su rendimiento académico y aquellos aspectos que lo influyen, para posteriormente proponer estrategias que apoyen el proceso de aprendizaje y disminuyan los niveles de estrés durante el periodo académico.

Investigadores Responsables		Profesor Guía de Tesis	
Nombre	Rut	Nombre	Rut
● Aidée Baeza	17.104.884-2	Patricia Letelier Sanz	7.307.891-1
● Yesenia Inostroza	17.350.645-7		
● Cynthy Mardones	17.458.401-6		
● Evelyn Villalobos	17.058.443-0		

Nombre del Estudiante	
-----------------------	--

Acepto colaborar

Rechazo colaborar

Firma

ANEXO 4

Cuestionario de caracterización.

Estimado(a) estudiante:

El presente cuestionario tiene como propósito distinguir los diversos factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería.

Instrucciones:

- a) El cuestionario se debe responder de manera individual.
- b) Marque con una X SOLO una opción
- c) No existen respuestas correctas o incorrectas.

Parte 1: Antecedentes socio demográficos.

- 1. *Edad:* años
- 2. *Sexo:*
 - () Hombre
 - () Mujer
- 3. *¿Vives con tu familia durante el periodo académico?*
 - () Si
 - () No
- 4. *¿Tienes un trabajo part-time durante el periodo académico?*
 - () Si
 - () No
- 5. *¿Tienes hijos?*
 - () Si
 - () No

6. *Si eres mujer ¿Estas embarazada?*

Si

No

Parte 2: Antecedentes académicos

7. *¿Qué año estas cursando?*

1°

2°

3°

4°

8. *¿Cuántas asignaturas tienes inscritas? (Indica el número) Asignaturas*

ANEXO 5

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De R. Schmeck. ADAPTADO POR I. Truffello y F. Pérez

En este cuestionario se trata de averiguar cómo estudias y aprendes. Responde “verdadero” o “falso” a cada afirmación. Si una descripción calza con tu situación particular, responde verdadero. Si la descripción no corresponde, marca falso.

Al contestar cada pregunta trata de pensar cómo aprendes en general y no te refieras a una asignatura o curso en particular. Procura que tus respuestas sean directas y espontáneas, sin preocuparte demasiado de ninguna en particular. Te rogamos que trates de contestar todos los ítems aunque sea “adivinando”. Tus respuestas se guardarán en estricta reserva y no hay respuestas “correctas”.

V	F	Preguntas
		1. Me va bien en las pruebas en las que tengo que responder, escribiendo las respuestas
		2. En realidad tengo bastante mala memoria
		3. Cuando estudio para un examen preparo una lista de las probables preguntas y sus respuesta
		4. Tengo facilidad para contestar preguntas en las cuales se comparan ideas diferentes
		5. Me cuesta notar la diferencia entre preguntas que parecen semejante
		6. Cuando estudio alguna materia, invento un sistema para recordarla después.
		7. Me va bien en las pruebas que me exigen definiciones
		8. Raras veces trato de descubrir por qué ocurren los hechos
		9. Aunque sepa que ya me he aprendido la materia, la sigo estudiando
		10. Preparo esquemas y dibujos sencillos como ayuda memoria
		11. Para los exámenes me aprendo de memoria la materia tal cual aparece en el texto o en los apuntes
		12. Me aprendo las palabras o ideas nuevas imaginando la situación en que ocurren
		13. Puedo opinar sobre lo que leo
		14. Me saco buenas notas en las pruebas trimestrales o acumulativas
		15. Cuando estudio trato de encontrar respuestas a las preguntas que tengo en mente
		16. Raras veces hago un esquema de la materia que leo
		17. Generalmente consulto varias fuentes para entender una idea
		18. Recuerdo las palabras y conceptos nuevos, asociándolas con palabras e ideas que ya conozco
		19. Me cuesta contestar preguntas que primero exigen una selección de ideas
		20. Dedico menos tiempo al estudio que la mayoría de mis compañeros

V	F	Preguntas
		21. Termino cuidadosamente todas las tareas
		22. Raras veces vuelvo a pensar sobre una materia que acabo de leer
		23. Me cuesta ordenar las ideas que tengo en la memoria
		24. Aunque sé que he estudiado bien la materia, me cuesta recordarla para el examen.
		25. Repaso la materia del curso periódicamente, durante el período escolar
		26. Casi nunca leo más de lo que me exigen en clase
		27. Aprendo ideas nuevas, relacionándolas con ideas similares
		28. A veces aprendo de memoria las materias que no entiendo
		29. Raras veces consulto el diccionario
		30. Mantengo todos los días un horario de estudio
		31. Cuando estoy aprendiendo una unidad de estudio casi siempre la resumo en mis propias palabras
		32. Tengo dificultad para planificar mi trabajo cuando la tarea es complicada
		33. Muchas veces me cuesta encontrar las palabras exactas para expresar mis ideas
		34. Generalmente me cuesta ponerme a estudiar
		35. Me es difícil encontrar la parte que necesito en el texto de estudio
		36. Prefiero leer un resumen que el texto original completo
		37. Generalmente no me preocupo de hacer los ejercicios y resolver los ejemplos
		38. Me cuesta aprender a estudiar al iniciar un curso
		39. Pienso con rapidez
		40. Dedico horas semanales a repasar
		41. Caliento los exámenes (estudio a última hora)
		42. Siempre hago un esfuerzo especial para captar todos los detalles
		43. Rara vez uso la biblioteca
		44. Me interesan los hechos concretos y no las teorías
		45. Cuando repaso algo, generalmente lo repito muchas veces
		46. En general, pienso que no vale la pena hacer ejercicios o resolver problemas
		47. Parece que pienso sin palabras, como sintiendo más que pensando
		48. Cuando empiezo algo, sigo hasta terminar
		49. Me cuesta resumir; todos los detalles me parecen importantes
		50. No me gusta repetir textualmente, prefiero explicar y opinar sobre los temas que he estudiado

V	F	Preguntas
		51. Prefiero estudiar por los apuntes de mis compañeros, yo generalmente no alcanzo a tomar nota de todo
		52. Invento situaciones diferentes a las de los textos para aplicar lo recién aprendido
		53. Para estar más seguro estudio hasta el mismo momento de la prueba
		54. Me presento a la prueba con el ciento por ciento de las materias estudiadas, así la prueba no es una sorpresa
		55. Al iniciar el estudio estoy tranquilo y tengo confianza en que aprenderé esa materia

INVENTARIO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El puntaje para cada factor consiste en el número total de ítems contestados de acuerdo con la clave (un punto por cada coincidencia).

Claves

Procesamiento Elaborativo		Estudio Metódico		Procesamiento Profundo		Procesamiento Superficial	
Pregunta	Clave	Pregunta	Clave	Pregunta	Clave	Pregunta	Clave
6	V	3	V	1	V	7	V
10	V	9	V	2	F	8	V
12	V	20	F	4	V	11	V
16	F	21	V	5	F	13	F
18	V	25	V	14	V	15	F
27	V	30	V	19	F	17	F
31	V	34	F	23	F	22	V
52	V	37	F	24	F	26	V
		40	V	32	F	28	V
		41	F	33	F	29	V
		42	V	35	F	36	V
		46	F	38	F	43	V
		48	V	39	V	44	V
		51	F	47	F	45	V
		54	V	49	F	50	F
				55	V	53	V
8		15		16		16	

ANEXO 6

Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribuciones. Escala CEAP48. **Subescala SEMAP-01.** Barca A. el al (2005)

Marcar con una X el casillero que mejor refleje su respuesta, considerando que el puntaje 1 corresponde a total desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 indiferente, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y el puntaje 7 total acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.							
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.							
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.							
4. Reconozco que estudio para aprobar.							
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas.							
6. Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer.							
7. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.							
8. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.							
9. A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de reprobado.							
10. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.							
11. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.							
12. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.							
13. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos previos.							
14. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.							
15. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.							
16. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo							
17. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.							
18. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes.							
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes aunque sean difíciles.							
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o as de mis amigos/as.							
21. Creo que soy un buen/a alumno/a.							
22. Tengo buenas cualidades para estudiar.							
23. Me considero un alumno del montón.							

4- En un escala de (1) a (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones físicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Trastornos del sueño (insomnio o pesadillas)					
Fatiga crónica (cansancio permanente)					
Dolores de cabeza o migraña					
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
Somnolencia o mayor necesidad de dormir					

Reacciones psicológicas					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilos)					
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
Ansiedad, angustia o desesperación.					
Problemas de concentración					
Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad					

Reacciones comportamentales					
	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Conflictos o tendencias a polemizar o discutir					
Aislamiento de los demás					
Desgano para realizar labores escolares					
Aumento o reducción del consumo de alimentos					

Otras (especifique)				
(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre

5- En un escala de (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o nerviosismo.

	(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) siempre
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
Elogios a si mismo					
La religiosidad (oraciones o asistencias a misa)					
Búsqueda de la información sobre la situación					
Ventilación y confidencialidad (verbalización de la situación que preocupa)					
Otra:..... (Especifique)					

Interpretación de resultados inventario SISCO:

Intensidad:

Bajo	0 a 1
Medianamente bajo	1.1 a 2
Medio	2.1 a 3
Medianamente Alto	3.1 a 4
Alto	4.1 a 5

Frecuencia:

Nunca	0 a 1
Rara vez	1.1 a 2
Algunas veces	2.1 a 3
Casi siempre	3.1 a 4
Siempre	4.1 a 5

ANEXO 8

Escala de Motivación del Aprendizaje y Estilos Atribuciones. Escala CEAP48. **Subescala SEMAP-01 (Motivación académica)**

Barca A. et al. (2005)

Marcar con una X el casillero que mejor refleje su respuesta, considerando que el puntaje 1 corresponde a total desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 indiferente, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y el puntaje 7 total acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.							
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.							
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.							
4. Reconozco que estudio para aprobar.							
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas.							
6. Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer.							
7. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.							
8. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos.							
9. A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de reprobar.							
10. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.							
11. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones.							
12. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.							
13. Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos previos.							
14. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias.							
15. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.							
16. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo							
17. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as.							
18. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes.							
19. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes aunque sean difíciles.							
20. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o as de mis amigos/as.							
21. Creo que soy un buen/a alumno/a.							
22. Tengo buenas cualidades para estudiar.							
23. Me considero un alumno del montón.							

Subescala SEAT-01 (Metas y Estilos Atribucionales)

Marcar con una X el casillero que mejor refleje su respuesta, considerando que el puntaje 1 corresponde a total desacuerdo, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 indiferente, 5 de acuerdo, 6 muy de acuerdo y el puntaje 7 total acuerdo.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Me esfuerzo en mis estudios porque mi padre/madre se sienten orgulloso de mí.							
2. Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.							
3. Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clases y en exámenes.							
4. Mis buenas notas se deben siempre a mi capacidad.							
5. Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.							
6. La materia de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.							
7. Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.							
8. Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos/as y compañeros/as de clase.							
9. Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tengo problemas para obtener buenas notas.							
10. El profesorado es responsable de mi bajo rendimiento académico.							
11. Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.							
12. Si obtengo malas notases porque tengo mala suerte.							
13. Es fácil para mí comprender los contenidos de las materias que tengo que estudiar para obtener buenas notas.							
14. Me esfuerzo en estudiar porque me gusta lo que estoy trabajando en la clase.							
15. Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de clase.							
16. Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.							
17. Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.							
18. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado/a para triunfar en esas materias.							
19. A veces mis malas notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.							
20. Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.							
21. Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.							
22. Cuando tengo malas notas es porque no estudio lo suficiente.							
23. Mi fracaso en exámenes se debe en parte a la mala suerte.							
24. Mis malas notas reflejan que la materias son difíciles.							