

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



"ESTRÉS, MOTIVACIÓN DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE TRABAJAN "

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

MARIBEL PINEDA PINEDA/
ÉVELYN RENTERÍA SÁNCHEZ

Director: DR. Rodolfo E. Gutiérrez Martínez

DGAPA IN 305098
CONACYT 2777414

Ciudad Universitaria

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A todos mis amigos, en especial a uno
Su nombre JESUS.

Al Dr RODOLFO GUTIÉRREZ por su disponibilidad e interés
en la realización de este trabajo.

A mi FAMILIA por haberme brindado la oportunidad
De tener la mejor de las herencias: Mi Educación

A EVELYN quien me apoyo en todo momento,
Ayudándome a realizar una de las grandes metas
De mi vida.

Son innumerables las personas a quienes agradezco
La elaboración de este trabajo : Maestros . Amigos, alumnos.

A TODOS

GRACIAS

AGRADEZCO A

DIOS

Por permitirme vivir.

MI MADRE

Por ser la persona que me ha apoyado sin condiciones y que me dá la felicidad de saber que en este mundo hay alguien que me ama sinceramente. Esta tesis y el título son sólo un pequeño obsequio a todo tu esfuerzo y dedicación.

LA FAMILIA BÁEZ SÁNCHEZ

Por su generosa ayuda, sobretodo en un momento difícil de mi vida.

LA FAMILIA SÁNCHEZ COLÍN

Por el apoyo que me brindó durante mi desarrollo.

MARIBEL

Por ser una verdadera amiga, ayudarme, tolerarme y confiar en mí. ¡Lo logramos!

LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Por brindarme un espacio para formarme profesionalmente.

DR. RODOLFO E. GUTIERREZ MARTINEZ

Por ser el guía en la realización de esta Tesis.

Todos los que forman parte de un grupo inmenso e inolvidable de personas que de alguna forma y en distintos momentos han participado en la culminación de este importante objetivo: Titularme.

MIL GRACIAS

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2

CAPÍTULO 1

ESTRÉS	
1. HISTORIA	
2. DEFINICIÓN	
3. SÍNDROME GENERAL DE ADAPTACIÓN	
3.1 EUSTRÉS Y DISTRÉS	
4. TEORÍAS	4
5. EFECTOS DEL ESTRÉS	
5.1 COGNITIVOS	
5.2 EMOCIONALES	
5.3 CONDUCTUALES	
5.4 FISIOLÓGICOS	
6. ESTRESORES	
6.1 ESTRESORES INDIVIDUALES	
6.2 ESTRESORES ORGANIZACIONALES Y GRUPALES	
6.3 ESTRESORES EXTRAORGANIZACIONALES	

CAPÍTULO 2

MOTIVACIÓN DE LOGRO	
1. MOTIVACIÓN	17
2. TEORÍAS	
2.1 McCLELLAND	
2.2 ATKINSON	
2.3 SPENCE J. Y HELMREICH R.	
3. GÉNESIS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EL SER HUMANO	
3.1 PERCEPCIÓN DE LOS PADRES Y LA MOTIVACIÓN DE LOGRO	
3.2 MOTIVACIÓN DE LOGRO Y PERSONALIDAD	
4. PERSONAS CON MOTIVACIÓN DE LOGRO	
5. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y DESARROLLO SOCIAL	

CAPÍTULO 3

RENDIMIENTO ACADÉMICO	
1. DEFINICIÓN	33
1.2.1 PSICOLÓGICOS	
1.2.2 FISIOLÓGICOS	
1.2.3 PEDAGÓGICOS	
1.2.4 SOCIOLÓGICO	
2. CATEGORÍAS	
2.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO BAJO	
2.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIO	
2.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO ALTO	
3. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	
3.1 MODELO TRIPARTITO DE MOTIVACIÓN PARA EL LOGRO	
4. METAS DE DESEMPEÑO ACADÉMICO	

5. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

CAPÍTULO 4

MÉTODO

- 4.1 JUSTIFICACIÓN
- 4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
- 4.3 OBJETIVOS
- 4.4 HIPÓTESIS
- 4.5 VARIABLES
- 4.6 TIPO DE ESTUDIO
- 4.7 SUJETOS
- 4.8 MUESTREO
- 4.9 ESCENARIO
- 4.10 DISEÑO
- 4.11 INSTRUMENTO
- 4.12 PROCEDIMIENTO
- 4.13 ANÁLISIS DE DATOS

46

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

53

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

61

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

68

BIBLIOGRAFÍA

69

ANEXOS

70

RESUMEN

A través de la investigación realizada, se determinó la diferencia del estrés, motivación de logro y rendimiento académico entre los universitarios que trabajan y los que sólo estudian. Así como la relación que existe entre estas variables. Se trabajó con una muestra de 367 estudiantes de los cuales 168 trabajan. Se utilizaron las escalas de estrés SWS - Survey, la de motivación de logro y la historia académica actual de cada estudiante. En cuanto a los resultados, se analizaron utilizando la estadística descriptiva y las pruebas paramétricas: Análisis de Varianza Unidireccional (Anova Oneway) y la correlación de Pearson y se obtuvo que los estudiantes que trabajan tienen más estrés en las áreas social y personal, sin embargo los apoyos que perciben favorecen sobrellevar las presiones que se presentan en las actividades académicas y laborales. También se encontró que en general la motivación de logro se mantiene presente de tal forma que permite mantener calificaciones similares entre alumnos que sólo estudian y los que trabajan.

INTRODUCCION

El ser humano identifica señales y eventos ambientales que lo rodean, lo que le permite valorar y seleccionar el curso de acción para dar una respuesta específica, ante el reto de las situaciones que se le presentan. Algunas de estas circunstancias provocan estrés, que es la respuesta de adaptación del individuo al tomar en cuenta la manera en que inciden los eventos externos.

Hoy en día, la población al desarrollar sus actividades diarias, entre las que se encuentran: trabajar, estudiar, realizar labores domésticas, deportivas, etc, pueden presentar una serie de dificultades que generen estrés.

Dicho estrés se manifiesta cuando las demandas de las diferentes actividades sobrepasan las capacidades o habilidades de la persona. Es así que al llevar a cabo varias actividades simultáneamente es mayor la presencia del estrés.

Entre las actividades que se realizan con frecuencia se encuentran el estudiar y trabajar al mismo tiempo, ya sea por necesidad económica, superación, gusto personal, entre otras. Es probable que los alumnos se encuentren con constante presión escolar y laboral que en algunos casos puede afectar la ejecución académica.

Sin embargo, ambas actividades se realizan por el logro personal del universitario que se esfuerza más para sobresalir en su medio, lo que constituye su motivación de logro, que se presenta en la realización de metas por iniciativa propia que incluso puede ir más allá de los estándares familiares y/o sociales.

Para cumplir con las actividades laborales y escolares es necesario que el estudiante logre un equilibrio entre las acciones académico-laborales mediante un desempeño eficiente.

Dada la constante presencia que tiene el estrés y la motivación en la vida del estudiante se decidió investigar en este proyecto, sólo un fragmento de la amplia gama que representan, con el propósito de determinar las consecuencias que provoca el estudiar y trabajar en la generación de estrés y su relación con la motivación de logro y el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

De esta forma se tiende a definir los aspectos y las relaciones positivas y/o negativas de ambas variables con lo cual se permitirán acciones más preventivas que apoyen a los alumnos en la obtención de una mejor ejecución académica, sin detrimento de su salud.

Para realizar esta investigación en el capítulo 1 se expone lo que se ha investigado de estrés de acuerdo con diferentes autores, entre los más representativos se encuentran: Lazarus y Folkman (1986) con su enfoque cognitivo del estrés; Ivancevich y Maltteson (1989) que exponen una serie de estresores individuales, grupales y organizacionales.

La motivación de logro constituye el contenido del capítulo 2, se representa basándose en McClelland (1979) y Atkinson (1966) quienes realizaron las primeras investigaciones acerca de la motivación logro, a la que consideran como "el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia". Con Santamarina (1991) se explicó la historia de la motivación de logro. Y finalmente se cita Spence y Helmreich (1983) indican que lo importante es el esfuerzo del desempeño en sí mismo.

Respecto a rendimiento académico, que es el capítulo 3, se revisaron a Bricklin (1988) con los factores del rendimiento académico; también se explicaron trabajos mexicanos de investigación, por ejemplo, los de González Lomeli, Corral, Frías y Miranda (1998); López Lugo, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996).

El capítulo 4, de método incluye el planteamiento del problema, que abarca las relaciones entre estudiar y trabajar en la generación de estrés, la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, para lo cual se elaboraron objetivos e hipótesis que se alcanzaron y verificaron respectivamente a través de un diseño transeccional correlacional con la aplicación de escalas que miden individualmente el estrés y motivación de logro, así como registros de aspectos académicos; una vez que se obtuvieron los datos se analizaron y presentaron en gráficas y tablas conformadas en el capítulo 5 de resultados. De tal forma se realizó la discusión con los datos obtenidos, del marco teórico, los objetivos y las hipótesis elaboradas.

CAPITULO UNO

Estrés

1. Historia

De acuerdo a Lazarus y Folkman (1986) e Ivancevich y Matteson, (1989) durante la evolución del ser humano, el estrés ha estado presente a lo largo de su vida; sin embargo, el término como tal empezó a utilizarse en el siglo XIV para indicar "dureza, tensión, adversidad o aflicción" (cf. Lumsden, 1981). Para el siglo XVIII, Hocke lo empleó dentro de la Física en un contexto referente a un cuerpo inactivo o pasivo que es deformado "strained" por fuerzas ambientales.

En otras áreas como la Medicina y la Biología se mencionan los conceptos de "estress" y "estrain" como indicadores de pérdida de salud. El fisiólogo Claude Bernard (1867) define al "estrés como un proceso activo de resistencia" y propone que "los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo que es por lo que debe de mantener el propio ajuste frente a tales cambios para alcanzar la estabilidad del medio interno".

También Walter Cannon (1932) consideró al estrés y sus niveles críticos como los que pueden ocasionar un debilitamiento de los mecanismos homeostáticos. Por otra parte, Hans Seyle (1936) acuñó propiamente el concepto estrés, al cual definió como el conglomerado de reacciones fisiológicas frente a cualquier estímulo dañino; a estas reacciones las denominó **Síndrome General de Adaptación (S.G.A.)**.

En un principio, a dicho término Seyle lo utilizó en sus escritos como "las fuerzas externas que actúan sobre el organismo o al desgaste y al deterioro que en éste ocasiona la vida: más tarde, (1950) en su obra "Stress", cambió la definición para denotar como una condición interna del organismo que responde a agentes evocadores, a los que llamó estresores. Por su trabajo se le ha llamado el "padre del término estrés".

2. Definición del Estrés

El estrés a través del tiempo, se ha explicado como un producto tanto del ambiente como de la respuesta, a un agente nocivo o amenazante, Ivancevich (1989) menciona las diferentes orientaciones que definen al estrés:

La primera se basa en los estímulos, es decir, "el estrés es la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo y que da lugar a una respuesta de tensión, como sinónimo de presión"; el estrés es una característica, evento o situación determinados que provocan consecuencias perturbadoras, por ejemplo: enfermedades, despido laboral, separación de la pareja, la muerte de un familiar.

Otras definiciones son las basadas en las respuestas, es decir, el estrés se considera como el conjunto de reacciones fisiológicas o psicológicas de una persona frente a un estresor externo, que puede ser un evento ambiental o situación nocivos.

También se considera el estrés como estímulo-respuesta, en donde se indica que es la interacción de estímulos ambientales y respuestas particulares del individuo. Esta definición, respecto a las anteriores es más completa, ya que abarca dos de los aspectos fundamentales para la presencia del estrés.

De acuerdo con lo anterior, Ivancevich (1989), indica que el estrés es una respuesta de ajuste donde intervienen características individuales y/o procesos psicológicos, que son resultado de algunas circunstancias o eventos ambientales que se le presentan al individuo con exigencias específicas físicas y/o psicológicas.

Por su parte, Lazarus (1986) dice que el estrés "es la relación entre el individuo y el entorno, en la cual se tienen en cuenta las características del sujeto por un lado y la naturaleza del medio por el otro".

De acuerdo con Bensabat. (1994) los individuos están sometidos a estrés excesivo cuando "la dosis de estrés acumulada supera su umbral óptimo de adaptación y el organismo empieza a manifestar señales de agotamiento".

El estrés es la consecuencia necesaria y natural de la vida, se presenta siempre y cuando los sujetos perciban que sus capacidades o habilidades son menores que las demandas del ambiente.

El término estrés implica un estado de tensión causado por alguna otra persona, situación o evento. La tensión realmente es un proceso de interacción en el que el individuo valora su papel y responsabilidad al utilizar tres puntos de referencia diferentes: el ambiente (lo que pasa externamente), la mente (lo que se piensa del estresor) y el cuerpo (las reacciones emocionales y sus componentes físicos) Stress and College Students (2001).

3. Síndrome general de adaptación

El estrés provoca cambios bioquímicos en el organismo para dar una respuesta con la finalidad de adaptarse a las demandas del medio (Ivancevich, et al 1989;. Bensabat 1994).

Seyle (1936) indica que estos cambios bioquímicos corresponden a la respuesta general del estrés. Lo que significa que el organismo reacciona de forma conjunta e interdependiente, para afrontar al estresor.

El S.G.A. tiene tres etapas: *alarma, resistencia y agotamiento*. La reacción de alarma se divide en dos partes subordinadas: fase de "shock", es cuando el agente causa efecto sobre los tejidos, es decir, la impresión que provoca el estresor (p.e. disminución de la temperatura corporal y de la presión sanguínea) esto en una primera instancia.

Posteriormente se presenta Fase de "contra shock", la cual inicia una vez que se evalúa el evento estresante; es entonces cuando se presentan reacciones que incrementan la secreción de la hormona adrenocorticotrópica, secreción de corticoides, entre los que se encuentra la adrenalina, que al acrecentarse en la circulación facilita la aparición de fuerza ante circunstancias de peligro. También en los músculos y tejidos causa la liberación de sustancias químicas, que después el hígado procesa en glucosa que es fuente de energía para el corazón y otros órganos.

La siguiente fase es la de resistencia, donde el órgano mejor dotado hace frente al agente estresante. Las modificaciones que se presentan están de acuerdo a las estrategias que emplee la persona. Los recursos que se utilizan se concentran en un punto específico de defensa, por lo que se dejan otros órganos vulnerables, en los que probablemente a la larga, se desarrollen ciertas enfermedades.

En la fase de agotamiento, el constante enfrentamiento al estresor agota la energía adaptativa y al individuo; se restablecen las actividades presentadas en la primera fase y es posible que otro sistema mejor dotado se responsabilice de afrontar a los estresores, o bien, que no haya esta posibilidad y el organismo se rinda.

El S.G.A. de forma esporádica es normal y no significa perjuicio al organismo, pero cuanto más se manifieste y permanezca en operación se presentará un mayor uso y desgaste del organismo que al persistir, puede ocasionar el desarrollo de enfermedades de diversa índole.

3.1 Eustrés y Distrés

En su obra *Stress*, Seyle (1974) hace referencia que el estrés es un ejemplo de reacción muy vieja, filogenética, que nos acompaña mientras vivimos. En general el estrés nos impulsa y ayuda a tener desarrollos y adelantos personales, es así que Seyle denomina este tipo de estrés como "Eustrés", es funcional para el organismo

Sin embargo, el estrés también se puede presentar como perturbaciones o desacuerdos que conllevan al daño físico, emocional, psicológico que repercutirá en otras áreas de la vida. A este tipo de estrés se le denomina "Distrés" (Troch, 1982).

El estrés funcional o "eustrés," es el que se canaliza productivamente y actúa como estimulante en el individuo para que ejecute actividades y respuestas que le permitan adaptarse al medio ambiente. Esto se logra cuando la persona sabe lo que quiere y lo hace con sus propios recursos.

El eustrés es la dosis biológicamente necesaria para propiciar un funcionamiento adecuado. Así mismo, se deben tomar en cuenta las condiciones que corresponden a la personalidad y las probabilidades de adaptación.

El nivel óptimo de estrés es diferente para cada persona, debido a la diferencia de vida, educación, salud, herencia y perfil psicológico, entre otros factores.

El estrés disfuncional o "distrés" se presenta cuando la dosis de estrés perturba a las capacidades fisiológicas y psicológicas al sobrepasar el umbral de adaptación de cada persona, se manifiesta en malestares biológicos, psicológicos y conductuales que dificultan la realización de acciones necesarias para cumplir con las exigencias del entorno.

Frecuentemente no es el propio estresor lo que causa una reacción de tensión negativa, sino la interpretación del sujeto, que a menudo incluye fantasías y pensamientos negativos (Stress and College Students, 2001).

Hay situaciones en las que surge el distrés, por ejemplo, cuando está involucrada la supervivencia o en eventos poco usuales (viudez, divorcio, separaciones, pérdidas, viajes).

Dependerá de la interpretación de los acontecimientos, de las situaciones, del umbral de resistencia y de adaptación de cada persona, el que se presente uno u otro tipo de estrés. Incluso, un mismo evento que en un principio generó eustrés puede posteriormente ocasionar distrés. De tal forma que el mismo factor de estrés puede ser funcional para una persona y para otra disfuncional. En la opinión de Hans Selye "lo que importa no es lo que nos sucede sino la forma como se percibe".

De acuerdo con el nivel de salud física y mental será la resistencia que tenga el organismo ante los agentes estresores. Alguien que generalmente se siente agobiado, come pobremente o no lo hace a las horas indicadas y no duerme lo suficiente (descripción que se puede aplicar a estudiantes): puede desarrollar anomalías en el organismo (dolores de cabeza, gastritis, entre otras) que en una primera instancia no se detectan, sin embargo, la suma de estas pequeñas deficiencias y las múltiples actividades hacen que el organismo a largo plazo llegue a un estado de estrés disfuncional (Stress and College Students, 2001).

En la actualidad el estrés no es fácil que lo pueda detectar el individuo mismo. El estrés es posible que se detecte en los temas de conversación, en las palabras y su connotación emocional, así como en comportamientos poco usuales, por ejemplo, cometer errores constantemente, disminución o aumento de la ingesta.

De acuerdo a como se detecte el estrés, algunos autores proponen modelos que indican la presencia del mismo.

En este caso se consideraron los modelos que explican situaciones cotidianas en las que se insertan las académicas.

4. Teorías

4.1 Modelo de adaptación de Mechanic (1978)

Este modelo propone que el estrés es una respuesta de incomodidad expresada por los individuos en circunstancias específicas. Un evento será estresante o no y de acuerdo a cuatro factores: la capacidad del individuo, las habilidades, las limitaciones que surgen de las costumbres de la sociedad en donde se desarrolla y los medios que brinda su entorno (Ivancevich, 1989).

El modelo indica que al percibir limitantes (personales o externas) en las actividades que realiza el sujeto, surgirá una aguda incomodidad, que de alguna forma afecta a la calidad de su desempeño.

Este modelo, aplicado a los estudiantes responsables, indica que se presentará estrés cuando las exigencias del profesor o materias no las cumplen de forma adecuada.

4.2 Modelo transaccional o cognitivo relacional de Lazarus (1986)

Las actividades diarias que realizan las personas pueden llegar a ser estresantes y modificar el proceso de adaptación y conservación de la salud (Buendía, 1998).

Las personas y los grupos tienen diferentes debilidades y sensibilidades, por lo que se realiza una "evaluación cognitiva" ("proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo") que refleja la particular y cambiante relación que se establece entre un individuo con determinadas características y el entorno", cuyas particularidades deben predecirse e interpretarse con el fin de adaptarse.

Este modelo considera que el estrés psicológico es un proceso dinámico que implica una continua *transacción entre la persona* (con sus motivaciones y creencias) y *el ambiente*, es decir, cuando las exigencias evaluadas como pérdida, daño, amenaza o desafío, agotan o sobrepasan los recursos del individuo.

Se considera que hay una evaluación primaria y una secundaria. En la evaluación primaria existen tres tipos: 1) irrelevante, cuando el medio ambiente no afecta a la persona; 2) benigna-positiva, en donde las consecuencias son positivas y 3) estresante. son situaciones que implican daño/pérdida, desafío o perjuicio.

En la evaluación secundaria se determinan las acciones a realizar para confrontar la situación estresante, mediante la evaluación de estrategias de afrontamiento. "ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que pueda hacerse algo, y de lo que está en juego".

Al evaluar los procesos de afrontamiento se realiza una reevaluación que es una nueva evaluación del evento que sigue a otra anterior y que es capaz de cambiarla.

La relación de las evaluaciones determina el nivel de estrés, la magnitud y calidad de la respuesta emocional.

Como la evaluación cognitiva se basa en la interpretación subjetiva de una situación. se considera que es fenomenológica, es decir, son "las formas privadas de pensamiento del individuo que interpreta normalmente el entorno mediante sus percepciones y evaluaciones que no guardan necesariamente relación con la realidad objetiva".

Por lo que en esta teoría, el estudiante debe de cumplir con una serie de actividades académicas tales como entregar la tarea, asistir y participar en clase, presentar exposiciones y someterse a exámenes. De acuerdo con la percepción que tenga, hará una evaluación cognitiva de dichas actividades, lo que probablemente provocará estrés, como activador o distrés al intensificarse la presencia de una serie de dificultades (mala organización y planeación, inconvenientes en el acceso y comprensión del material, tener poco tiempo y bastantes actividades por realizar) para el cumplimiento con las demandas escolares.

5. Efectos del Estrés

En las actividades diarias no se hace un esfuerzo adicional en el proceso de adaptación. Es ante una circunstancia nueva o diferente que se presenta el estrés para dar una respuesta determinada (Bensabat, 1994).

De acuerdo a los hábitos y comportamientos, a los que se esta expuesto, será el impacto del estrés que puede incidir de manera funcional o disfuncional y manifestarse en diferentes áreas.

Entre los efectos más reportados de las consecuencias del estrés se encuentran los cognitivos, emocionales, conductuales y fisiológicos, donde pueden presentarse tanto aspectos positivos como negativos (Ivancevich, 1989; Buendía, 1998).

5.1 Cognitivos

Estos se refieren a los procesos de pensamiento, atención, memoria, creatividad, lenguaje, capacidad perceptual y desarrollo intelectual.

El distrés es posible que provoque una capacidad disminuida de concentrarse, que se aminoren los rangos de atención y memoria, que se afecten las habilidades de toma de decisiones, que descienda la capacidad intelectual, la dificultad para organizar o planificar proyectos complejos, así como también oídos frecuentes, bloqueo mental y mayor sensibilidad a la crítica.

Uno de los problemas que causa el estrés en los estudiantes es su efecto en el aprendizaje.

Por su parte el eustrés moviliza la planeación y organización del individuo para realizar actividades o tareas dentro de lo establecido, al igual que la creatividad en la búsqueda de soluciones.

5.2 Emocionales

La interacción del individuo con el medio ambiente y sus semejantes, produce una serie de emociones.

Al presentarse el distrés junto con las emociones se incrementan la tensión psicológica, problemas de personalidad como la depresión, la hostilidad, culpabilidad, entre otras. También se omiten las normas morales, emocionales, conductuales, por ejemplo no saludar, estar irritado. Baja de autoestima e interés por múltiples asuntos; aburrimiento, frustración y soledad.

El eustrés impulsa y mantiene el estado anímico en niveles funcionales o evita que decaiga dicho estado.

5.3 Conductuales

El estrés en los comportamientos habituales como comer, fumar e ingerir alcohol, probablemente aumentan en su consumo y provocan en el organismo, algún daño determinado.

Cuando se tiene el distrés los problemas probablemente se solucionan de manera superficial, hay mayor ausentismo, retardos.

También se pueden presentar conductas impulsivas como tics, morderse las uñas, sudoración.

Al presentarse el distrés se manifiesta agotamiento o malestares del organismo, que probablemente lleven a éste al agotamiento físico (cansancio) y psicológico que repercutirá en el desempeño de las actividades del sujeto.

Respecto al eustrés, hay incremento de la motivación, y la energía para comportamientos activos y productivos.

5.4 Fisiológicos

El organismo experimenta distrés cuando los cambios fisiológicos se alteran o disminuyen, lo que afectará diversos órganos y sistemas que en un tiempo determinado pueden provocarle enfermedades.

Tal es el caso del incremento de: catecolaminas y corticoesteroides sanguíneos. nivel de glucosa en la sangre. aceleración del ritmo cardiaco, resequedad en la boca, exudación, las pupilas se dilatan. problemas para respirar, escalofríos. nudo en la garganta, entumecimiento y escozor en los brazos y piernas, elevación de la presión sanguínea, que favorece los ataques cardiacos y el infarto.

El eustrés incrementa la adrenalina en la circulación con lo que se facilita el surgimiento de fuerza y energía en situaciones peligrosas.

6. Estresores

De acuerdo a Ivancevich, (1989), Buendía (1998) y Gutiérrez (2001) se determina a un estresor en potencia tomando en cuenta la experiencia, las diferencias individuales, el tipo de situación y la percepción del individuo.

Los agentes estresores pueden ser de naturaleza física, psicoemocional, cognitiva y social. Comúnmente se agrupan en individuales, organizacionales, grupales y extraorganizacionales, que se explicarán desde el contexto educativo.

ESTRESORES		
Individuales	Organizacionales y Grupales	Extraorganizacionales
Rol dual	Clima educativo	Situación familiar
Ambigüedad de las instrucciones o información	Falta de cohesión grupal	Situación económica
Sobrecarga de trabajo	Carencia de apoyo social	Situación social
Responsabilidad	Conflictos intragrupal	

6.1 Individuales

Se refiere a las dificultades que pueda tener cada persona, así se tiene que asistir a la universidad puede ser estresante por la competencia de cumplir con las exigencias de la misma; en cuanto a la forma de trabajo (incremento en el análisis del material, asignaturas, horarios y mayor tiempo destinado para la realización de tareas) además de la necesidad de adaptarse cuando se realizan cambios de escuela, profesores y compañeros.

Entre los estresores de nivel individual se encuentran: el rol, la carga de trabajo y la responsabilidad.

6.1.1 Rol dual

La percepción que tiene el alumno de lo que espera y exige de sí mismo y de otras áreas (amigos, familiares, personal académico) provoca una combinación de fuerzas que se contraponen las cuales se llaman presiones de rol. Cuando dos o más presiones de rol se presentan se entra en el conflicto, que se manifiesta a través del traslape en el cumplimiento de tareas.

El conflicto de rol puede ser subjetivo en el cual el estudiante tiene sus propios deseos, metas y valores que son contrarios con los requisitos formales que la institución educativa y la familia le piden, por ejemplo, realizar trámites exagerados o innecesarios para obtener documentos, la insatisfacción de la manera de dar la clase.

El conflicto de rol objetivo es cuando tiene que realizar dos demandas antagónicas que son necesarias para su desarrollo, es decir el estudiar para una mejor calidad de vida y trabajar de tiempo completo para que el estudiante o su familia tenga ingresos económicos.

Los roles conflictivos que se presentan en el estudiante limitan sus metas y la satisfacción de lo que hace.

6.1.2 Ambigüedad de las instrucciones o de la información

Se presenta cuando la información del material o del profesor es confusa para los estudiantes, lo cual lleva a que se les dificulte la comprensión y se manifieste ambigüedad que es amenazante para entender y usar los recursos de afrontamiento y cumplir con la meta.

El estrés es causado a menudo por la dificultad que presentan las actividades escolares, la insatisfacción. Los estudiantes pueden tener en su vida aspectos que no corresponden a sus deseos, por ejemplo, un estudiante puede estudiar contabilidad cuando realmente quiere ser un artista.

6.1.3 La sobrecarga de trabajo

Es la cantidad abundante de actividades que tiene que realizar el alumno, como trabajos académicos, debido a las diferentes materias y laboratorios, es decir, todas aquellas responsabilidades requeridas por las demandas de su entorno. Existen dos tipos de sobrecarga.

La sobrecarga cuantitativa se refiere al exceso de trabajo y escaso tiempo para su culminación. En la cualitativa se piensa que no se tiene la habilidad o que los estándares son muy altos.

En ocasiones esta carga de trabajo se origina por la falta de planeación, organización del tiempo y de las actividades.

Se ha encontrado una relación entre las horas de empleo y la actuación académica: más tiempo utilizado en el trabajo podría disminuir el tiempo disponible para estudiar. Trockel, Barnes y Egget (2000) reportan que el aumento en el tiempo del trabajo puede asociarse débilmente con un rendimiento bajo.

6.1.4 La responsabilidad

Es comprometerse y cumplir con las diferentes actividades académicas, laborales, familiares, desarrollándolas lo mejor posible. Al tener las capacidades necesarias para las tareas se facilita el realizarlas. De esta forma, cuando las personas tienen menos habilidad y una alta carga de trabajo que implica responsabilidad, se habla de estrés, que puede ser funcional o disfuncional de acuerdo con las diferencias individuales.

Es así, que algunos estudiantes al tener responsabilidad por todas aquellas actividades que les demanda la institución educativa, presentan algún tipo de estrés.

6.2 Organizacionales y Grupales

6.2.1 El clima educativo

Constituye el ambiente escolar, que esta formado por la interacción de los individuos, es decir, la relación con el personal docente, administrativo y los alumnos. El tipo de clima podría ser un estresor, por ejemplo, cuando la exigencia de un profesor crea una atmósfera de tensión en su clase, puede inducir a que los estudiantes preparen el material (enfrentamiento) o que no asistan a la clase (evitación).

Referente al ambiente de la biblioteca, puede ser estresante cuando no es posible concentrarse para estudiar, debido a que no hay espacio ni material suficiente.

En cuanto a los grupos es posible se presente el estrés, cuando los integrantes tienen problemas, o bien no exista cohesión o apoyos.

6.2.2 Falta de cohesión grupal

La unidad es un impulsor de sus miembros para realizar actividades productivas por el desarrollo individual y del mismo grupo. Por ejemplo, cuando se dejan trabajos o proyectos en equipo, el hecho de que todos se organicen en la realización facilita el cumplimiento de la actividad. Entonces, la falta de cohesión podría generar disminución en la motivación, el desempeño y en la moral.

6.2.3 Carencia de apoyo social

El sujeto está inmerso en una constante interacción con grupos de individuos, debido al parentesco, al lugar de estudio, de trabajo o de procedencia geográfica (vecinos). En estos grupos hay personas que funcionan como redes sociales que dan apoyo y favorecen las condiciones de estabilidad y desarrollo personal del individuo (Morales, Maya, Rebollosa, 1997).

Cuando el individuo no tiene ayuda psicológica y/o material percibe más los aspectos negativos del evento.

Durante su trayectoria escolar el estudiante tiene diferentes "presiones" (dificultad en la búsqueda de información, entrega simultánea de diferentes trabajos, entre otras) que se amortiguan por la presencia de las redes de apoyo con las que cuenta.

6.2.4 Conflictos intragrupal

Se presentan conflictos intragrupal en el ámbito escolar cuando existen *desacuerdos* entre los integrantes al realizar trabajos en equipo. Estos conflictos pueden provocar estrés y la búsqueda de soluciones, entre las que se encuentran: la división del equipo, que ceda una de las partes o la negociación. Lo que da como resultado una tensión ya que aumenta el trabajo o la insatisfacción de no hacer lo que se desea.

6.3 Extraorganizaciones

6.3.1 Situación familiar

Se considera a toda aquella interacción negativa como estresante por los integrantes de la familia. Es decir cuando los conflictos o exigencias intervienen en el desarrollo de la actividad académica.

Algunos estresores familiares pueden originarse en el ámbito escolar o por otros factores fuera de la familia (amistades, pareja, consumo de drogas, alcohol).

El estrés familiar puede exteriorizarse en la escuela, en el trabajo o en una enfermedad.

6.3.2 Situación económica

El costo de estudiar hace que para algunos sea difícil, lo que constituye una situación estresante al buscar los medios para lograrlo, como trabajar, tener buen promedio para conseguir y mantener una beca, entre las más comunes.

El estrés al ser funcional propiciará que el alumno se esfuerce en sus estudios y en las actividades que le permiten realizarlos. Si es estrés disfuncional podría dañarlo biológicamente y/o rendir menos en sus actividades.

6.3.3 Situación social

Se refiere al ambiente en el que está inmerso el universitario, es decir, la presencia de factores que limitan o impiden la realización de las actividades académicas, como son huelgas de alumnos o administrativos, negativas de instituciones para llevar a cabo actividades profesionales (investigación, prácticas) e incluso problemas viales.

7. Manifestación del estrés por género (Bensabat, 1994)

El estrés es el mismo, para el hombre y la mujer, el afrontamiento es el que será distinto en cada individuo. Existen diferentes respuestas, causadas por las experiencias, la educación, la psicología, la conducta y reacciones debidas al modo de vida, responsabilidades familiares y socioprofesionales específicas de cada sexo.

Las mujeres manifiestan en mayor grado dolores de cabeza, vértigos, asma, trastornos menstruales y alteraciones cutáneas.

En los hombres se presentan las enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, úlceras pépticas.

En la discrepancia de reacción al estrés contribuyen el distinto papel social de ambos sexos, debido a que la mujer es limitada física, moral y socioprofesionalmente; por su parte, el hombre tiene más fuerza física y libera la energía por medio de sustitutos (en su mayoría juego, alcohol).

Aunque el apoyo social lo pueden recibir ambos, en la mujer es mayor la probabilidad de tener cualquier tipo de ayuda (pareja, hijos, familia, amistades, compañeros) en comparación con los hombres.

El estrés, está latente en la vida del ser humano y en cualquier momento habrá factores personales y/o sociales que lo activen.

Al activarse el estrés se van a presentar diferentes respuestas conforme a las metas establecidas por el individuo y tal vez se presentarán dificultades a lo largo de la realización de las mismas, es por ello que el universitario al ejecutar las actividades académicas puede presentar el eustrés o bien el distrés, que finalmente lo llevará a dar una resolución, que aunado con el motivo de logro, que es activador tanto en circunstancias favorables como adversas del estrés, impulsarán el realizar las cosas bien, independientemente del costo (por ejemplo restricciones).

En el contexto de la motivación de logro el "estrés ocurre cuando una situación particular amenaza el logro de alguna meta" (Lazarus, Deese y Osler, 1952; Schaffer, 1954: citados en Cofer, 1971). Por lo que el estrés funcional puede activar el uso de estrategias para cumplirla.

De tal forma, que es importante que se estudie ampliamente el motivo de logro ya que este contribuye a realizar las cosas lo mejor posible, lo cual favorecerá el desarrollo académico del universitario.

CAPÍTULO DOS

Motivación de Logro

1. Motivación

Hablar de motivación implica que se tomen en cuenta las diversas perspectivas que la explican. En un inicio dentro de la psicología se le consideraba como una actividad voluntaria. Posteriormente como: las tendencias, impulsos e instintos que fortalecen a la conducta motivada o/y actividades cognoscitivas -asociación de experiencias- que orientan a la conducta hacia metas específicas; estas son las variables que se considerarán en el comportamiento motivado (Mankelionas, 1999).

En base a la psicología científica, Reeve (1994), Carver y Scheier (1997) indican que la motivación es un "proceso dinámico, en continuo flujo y estado de crecimiento".

La mayoría de los motivos se manifiestan en cuatro etapas: 1) anticipación, que es la expectación de emergencia y satisfacción; 2) activación y dirección, donde un estímulo intrínseco o extrínseco provoca la conducta a realizar; 3) conducta activa y retroalimentación (feedback) de éxito o fracaso para saber la eficacia de la conducta y 4) Resultado, que son las consecuencias de cubrir la necesidad.

Dichas etapas de la motivación se presentan para satisfacer alguna necesidad (ausencia percibida de un satisfactor) de tipo biológico, afectivo o social y reducir el estado de tensión producido por la misma.

Motivación de Logro

Entre las necesidades o motivos que puede tener el individuo se encuentra el de "logro", que "es el impulso o tendencia actualizada de superación en relación a un criterio de excelencia establecido" (Reeve, 1994). Este concepto comenzó a estudiarse sin una base teórica por David C. McClelland, Clark y Roby (1949) (De Santamaría, 1996).

La revisión hecha por Gellerman (1979) indica que David C. McClelland, Clark y Roby (1949) en sus primeros estudios adaptaron el Test de Apercepción Temática (TAT). El cual fue elaborado por Henry Murray en 1930 como una nueva medición psicológica, consistente en una serie de láminas impresas de retratos de personas reales, unos en fotografía y otros en dibujo, dichos retratos se encontraban difusos, desdibujados e indistintos con el fin de estimular la imaginación al interpretarlos libremente a través de un relato.

Murray, al analizar los relatos encontró que de acuerdo a su personalidad, los individuos generalmente actúan sobre sus ideas donde se proyectan apreciaciones y sentimientos.

2. Teorías sobre la Motivación de logro

2.1 McClelland

Después de la segunda guerra mundial McClelland, al frente de un grupo de psicólogos quería determinar si el T.A.T. era sensible para medir los cambios en la motivación que eran provocados al influir en las actitudes del individuo, que se reflejan en el pensamiento imaginativo y en la fantasía. El motivo que cubría sus expectativas de investigación fue el de logro, ya que puede aislarse, evaluarse en cualquier grupo y es distinguible de otras necesidades.

Este motivo se estudió con la intención de medir su fuerza relativa en la población general. Fue detectado por primera vez en la imaginación más que en la actuación. El logro se centra principalmente en alcanzar cierta norma de excelencia, que consiste en estar comprometido emocionalmente en lograr una tarea difícil o reconocida (Reeve. 1994).

Al analizar las narraciones de los sujetos, que hacían de las laminas del TAT, encontraron algunas historias que hablaban acerca de esforzarse para la excelencia, superar obstáculos o lograr alguna meta difícil.

Estos relatos de logro se basaban en sus actividades cotidianas y al unirlas con su impulso interno, probablemente se podrían hacer realidad. Entonces los investigadores encontraron que el motivo de logro influye en la vida de la persona que busca alcanzar el éxito.

McClelland (1989) indica que la característica de estas narraciones escritas se denominó imagen de logro, definida como "hacer algo mejor" o "hacerlo mejor", lo que se deduce como una medida de mérito implícita y explícita (por ejemplo: triunfar en un concurso, componer una máquina, dedicarse en terminar una carrera universitaria). La implicación estaba explícita en el deseo o propósito de hacerlo bien; por un interés afectivo respecto del logro del objetivo (satisfacción después del éxito o insatisfacción al fracasar).

Es así como el concepto de motivación de logro empieza a adquirir importancia en la existencia del individuo, por lo consiguiente se iniciaron estudios relacionados a este tema.

Una de las primeras investigaciones que se realizó fue la de McClelland y Atkinson (1953), con estudiantes universitarios varones, a los cuales se les dieron instrucciones que provocaran diferentes condiciones de alertamiento de logro y

una vez obtenidas éstas se les aplicó el instrumento de imaginación creativa para obtener relatos.

McClelland y colaboradores (1976) analizaron y calificaron las historias de los sujetos con el sistema de puntuación para obtener la necesidad de logro individual. Encontraron que cuando están presentes las instrucciones de éxito y fracaso, se obtuvo un puntaje significativo en la necesidad de logro. Por lo que se espera que el individuo al tener ambas experiencias de triunfo y fracaso incremente la probabilidad de que se fomente la necesidad de logro.

Por otra parte Winterbottom. (1958) hizo el análisis de 29 niños de 8 años, al pedir que armaran rompecabezas con la posibilidad de pedir ayuda o tener periodos de descanso, después se les aplicó el T.A.T. Como resultado los individuos con alto puntaje en la necesidad de logro pedían menos ayuda y descansos (De Santamaria, 1996).

2.2 Atkinson

Al trabajar con el concepto de motivo de logro, Atkinson (1978) desarrolló y operacionalizó la teoría sobre la conducta de logro, donde unía a dos influencias situacionales para predecir dicha conducta: a) la probabilidad de ser exitoso en la tarea y b) el valor del incentivo que se obtendrá con el triunfo de la misma.

El modelo que propone tiene cuatro variables: 1) conducta de logro, que se describe como la *tendencia de aproximación al éxito*, 2) motivación de logro. 3) probabilidad de éxito y 4) incentivo de éxito.

Los factores que establecen la *tendencia de aproximación al éxito (Te)* son: a) "la fuerza del motivo de logro del individuo (Me) (es el "motivo de éxito"), b) la probabilidad de éxito (Pe) y c) el valor de incentivo del éxito (Ie) en una actividad determinada. Al multiplicar éstos se concreta la tendencia de éxito:

$$Te = Me \times Pe \times Ie$$

Esta fórmula se sustituye de la siguiente manera: la Me es la puntuación en el T.A.T. que es la fuerza del motivo de logro del individuo, la Pe se obtiene de la percepción en la dificultad que represente la actividad y el Ie se define como $1 - Pe$, que es 1 menos la probabilidad de éxito, el resultado de esta fórmula es la tendencia de éxito de la persona.

Otro de los conceptos que trabajó fue la tendencia a evitar el fracaso, que forma parte de la conducta de logro, debido a que los individuos utilizan el motivo de evitar el fracaso, que los moviliza para proteger su autoestima, respeto social y evitar el castigo de la sociedad y la vergüenza (Birney, Burdick y Teevan, 1969; citados en Reeve, 1994).

La fórmula es igual a la anterior, sólo que respecto a fracasar, porque la tendencia a evitar el fracaso (Tef) se obtiene de multiplicar: el motivo de evitar el fracaso (Mef), por la probabilidad del fracaso (Pf) y el valor de incentivo negativo del fracaso (If):

$$Tef = Mef \times Pf \times If$$

Por lo que Atkinson conceptualiza a la motivación de logro como el resultado de dos tendencias opuestas: la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso.

En base a esto, explicó cinco diferentes situaciones:

- 1) Cuando la motivación de logro es mayor que el fracaso y se triunfa, el nivel de aspiración incrementa debido a que se mantiene positivamente la motivación.
- 2) Teniendo menor temor al fracaso y mayor motivación de logro y se fracasa el nivel de aspiración disminuye y se buscan actividades más fáciles.
- 3) Si se fracasa continuamente con una constante motivación esta se incrementa, debido a que el valor del incentivo es mayor, pero si se continúa fracasando hasta llegar a una probabilidad de éxito menor a .50, el nivel de motivación disminuirá.
- 4) Al tener éxito con un temor al fracaso, su posibilidad de éxito se incrementará y su motivación de evitar la tarea también incrementará, tal vez porque es mejor equivocarse intencionalmente para no tener un desafío más grande.
- 5) Si fracasa con un mayor temor al fracaso, no continua con la tarea, ya que percibe que es difícil para su capacidad (De Santamaría, 1996).

Atkinson, también plantea que cuando la probabilidad de éxito es mayor y casi se asegura el triunfo, posiblemente decremente el valor de incentivo del éxito, así, disminuye el nivel del interés provocado por el logro, lo que explica que el nivel de disposición de necesidad de logro decaerá cuando las tareas tienen poco valor activador para el sujeto, por lo que se considera que se reducen los niveles de motivo de logro.

El motivo de logro debido a los estudios realizados, podría llamarse *motivo de eficacia*, ya que "representa un interés recurrente por el estado objetivo de hacer algo mejor" en términos de eficiencia o de proporción (aportación-producción) en comparación con una norma -interna o externa-; así, un individuo con alta necesidad de logro le interesan las situaciones donde hay alguna probabilidad de perfeccionamiento o actualización (McClelland, 1989). Otros autores han analizado la motivación de logro desde su punto particular de vista.

2.3 Spence J. y Helmreich R. (1983)

La teoría de estos autores indica que la motivación de logro es intrínseca, donde se valora el esfuerzo hacia el desempeño en sí mismo. Considera generalidades de las teorías de personalidad y específicamente se centra en la manifestación del comportamiento orientado para la realización de metas, es decir, algunas personas tienen aptitudes, habilidades que los ayudan a desarrollar más fácilmente la motivación de logro para la obtención de metas, en comparación con otras.

Para Spencer y Helmreich, los motivos se manifiestan como resultado de la interacción entre situaciones específicas con las "variables personales de intereses, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a largo plazo", con lo que se establecen las tareas vinculadas con el logro o el rol del individuo, ya que de acuerdo con el papel que juegue la persona serán las necesidades de logro.

Confirman que la motivación de logro se forma por un conjunto de motivos independientes, en los cuales se observan disposiciones o rasgos más o menos duraderos e latentes en el tiempo hasta que son incitados por eventos específicos. Los individuos tienen distintos motivos, tareas o roles a través del tiempo por lo que no es posible pronosticar los comportamientos de logro.

Spence y Helmreich midieron la motivación de logro en varias dimensiones. Con su instrumento (WOFO o Cuestionario de Orientación Laboral y Familiar) luego de un análisis factorial, detectaron tres factores: maestría, que se refiere a la inclinación por tareas complicadas y por realizar las cosas pretendiendo la perfección; trabajo, es la actitud positiva hacia el trabajo en sí; competencia, es el deseo de ser el mejor ante los demás.

Por otra parte también se ha investigado el origen de la motivación de logro, así tenemos los siguientes estudios.

3. Génesis de la motivación de logro en el ser humano

El desarrollo de la motivación se relaciona con un estado afectivo que se asocia a partir de un cambio experimentado. En cuanto a la motivación de logro, el éxito se obtiene en actividades que serán evaluadas -directa o indirectamente-, que al conseguirlo conlleva a un sentimiento de orgullo personal (un sentimiento de cambio afectivo positivo). Y en relación al fracaso, el sentimiento es negativo (Córdoba, Pérez y Caracuel, 1997).

McClelland y colaboradores (1976) apoyan los argumentos acerca de que las motivaciones son aprendidas, que se desarrollan de experiencias "afectivas" repetitivas vinculadas con ciertos tipos de situaciones y de conductas.

En el caso de la motivación de logro, las situaciones deberán estar involucradas con "estándares de excelencia", presumiblemente impuestas en el niño por la cultura o más particularmente por los padres como los representantes de la misma. Su conducta debe estar involucrada con la competencia por el estándar de excelencia, que de ser exitoso produce un "afecto" positivo, y de no serlo uno negativo.

Dependerá de las familias el propiciar la competencia con estándares de excelencia para producir individuos con alto índice de "logro", o de no hacerlo producirán individuos con bajo índice de "logro". Cabe mencionar, que la conducta con alto índice de logro, está asociada con el eustrés, el cual favorece la activación del individuo como se mencionó en el capítulo anterior.

La hipótesis propuesta por McClelland y su equipo de trabajo (1976) en población estadounidense es que los individuos con alta motivación de logro habrían sido forzados a dominar problemas por su cuenta más frecuentemente y a más temprana edad que aquellos que tienen una baja motivación de logro.

También de acuerdo con las formas de educación se encontraron algunas formas de desarrollo de la motivación de logro.

3.1 Percepción de los hijos sobre los padres y la motivación del logro.

Se realizó una entrevista individual con la que se obtuvieron los historiales de vida y el trasfondo familiar de 30 estudiantes universitarios cuyo índice de logro era ya conocido. Con esto Baldwin, Kalthorn y Breese (1945) encontraron diferentes patrones de comportamiento en los padres, que son los siguientes: democrático-autocrático, aceptación-rechazo, indulgencia (de normal a sobreprotectiva), e inconsistencia.

El patrón democrático-autocrático se refiere a la forma en cómo se toman las decisiones familiares, si las reglas son impuestas autoritariamente ó sí se toma en cuenta la opinión de los hijos.

La aceptación-rechazo trata sobre el grado de afecto, aceptación y armonía y por otra parte la hostilidad, las críticas, y la intención e intensidad de los castigos que perciben los estudiantes de sus padres.

La indulgencia es la proporción de protección o aislamiento que sienten los estudiantes de parte de sus padres.

La inconsistencia trata sobre la afabilidad que los padres tienen con los estudiantes.

Además de estos patrones también se trataron temas de personalidad como que tan amigables-hostiles, abnegados-egoístas, exitosos-fracasados, sentían los estudiantes que eran sus padres.

Después de realizar las entrevistas se encontró que aquellos estudiantes que sienten rechazo, severidad y falta de amor por parte de sus padres fueron los que obtuvieron mayor puntaje de índice de logro, que aquellos que declararon sentirse amados, aceptados y tolerados por sus padres.

Se descubrió también que aquellos que sienten que sus padres son amigables, abnegados y exitosos tienen un bajo índice de motivación de logro, y que los que consideran a sus padres como hostiles, egoístas y fracasados, tienen un alto índice de motivación de logro.

Sin embargo, otro estudio se hizo a estudiantes de preparatoria y los resultados fueron a la inversa. Los preparatorianos que obtuvieron alto puntaje de logro fueron los que declararon tener más afecto y contacto con sus padres.

Se ha argumentado que esto se debe a que los jóvenes provienen de un nivel socio-económico más bajo que los universitarios, y por tanto para ellos alguna actitud que pueden calificar como "amigable" no lo es para un universitario que proviene de otro estrato social. Otra hipótesis plausible explica que esta reversión se debe no a los cambios de conducta paternal entre el bachillerato y la universidad, sino a la percepción que tiene el hijo sobre esa conducta.

Un preparatoriano se encuentra en una situación diferente que un universitario: es más joven, requiere mayor ayuda, y normalmente vive aún en la casa familiar. El universitario en cambio está lejos de casa, intenta romper la dependencia que tiene con sus padres y establecerse por él mismo. Si él tiene un alto índice de logro, puede interpretar cualquier intento del padre por ayudarlo como hostil. Como ya se mencionó estos estudios se realizaron con población estadounidense.

Otra característica de los sujetos que presentan bajo índice de motivación, es que tienden a tener mayor sentimiento de culpa hacia sus padres. El argumento es que a partir de que los padres son percibidos como más afables y amigables, los hijos se sienten más apegados a ellos, e interiorizan sus estándares a mayor grado, por lo que sienten mayor culpa por ser "malos" por desviarse en cualquier forma del tipo de exigencias morales impuestas por ellos..

En los orígenes de la necesidad de logro está implicada la medición de la conducta de los padres, en los que se investiga la variable familiar del entrenamiento de independencia.

A partir de la premisa de que la percepción de los hijos sobre sus padres no está del todo desapegada de la realidad, se considera que hay estrés en la motivación de logro cuando se realiza este tipo de entrenamiento. Lo que se apoya mediante el análisis de como la motivación de logro es adquirida de la forma en que un niño es educado y conducido, con indulgencia, severidad y a la edad en que se inició el entrenamiento, cuando enfrenta una variedad de situaciones de aprendizaje común en todos los niños de todas las culturas y de todos los tiempos.

Los niños tienen que aprender ciertas habilidades como hablar correctamente, comer en forma socializada y más complejas como leer, escribir, en el caso de las chicas también se debe coser, cocinar y demás por el estilo. Los padres como representantes de la cultura variarán la proporción de presión que ejercerán sobre sus hijos para que tan "temprano" puedan dominar estas habilidades.

Los niños que a más temprana edad se les insista en que deben dominar ciertas habilidades, pensarán más en términos de logro. Mayor será el "afecto" al fallar o lograr el éxito estándar. Entre más sea forzado el niño en dominar ciertas cosas, mayor será su índice de logro. Mayor independiente de sus padres se convertirá, y mayor será el rechazo que sienta hacia la sobreprotección.

Por otra parte, Johnson (1984), dice que la formación de los hijos con alta motivación de logro es un producto de que los padres les permitieron seguir su propio desarrollo; los animaron a metas altas pero apropiadas, respetaron sus habilidades y manifestaron gran placer por sus éxitos, con mucha alabanza.

Los padres permitieron que sus hijos se probaran a sí mismos, antes de darles sugerencias o ayuda, que les brindan sólo cuando se rinden. No les hacen la tarea, ni insisten que se haga a su manera, ellos se comunican entre sí sobre el trabajo y los estudios. Estos padres esperan que cada persona en la casa haga su porción de los quehaceres y siga reglas razonables (Motivation, 2001).

Según Winterbottom (1953) la conducta de "presión" que ejercen los padres y el índice de logro están asociados con el estrés. Obtuvo puntajes del índice de logro sobre 29 niños aparentemente normales, entre los 8 y 10 años de edad.

Se obtuvo la actitud de la madre hacia el entrenamiento de independencia mediante un instrumento que proporcionaba información de la edad aproximada en la que deseaba que su hijo aprendiera tal actividad, por ejemplo: "obedecer las señales y luces de tránsito cuando se encuentre solo en la calle".

Los resultados muestran que las madres que tienen hijos que poseían alto índice de motivación de logro deseaban que sus hijos aprendieran el 60 por ciento de las actividades a la edad de 7 años, en tanto que las madres que tenían hijos con bajo índice de motivación deseaban que a la misma edad sólo realizarán el 33 por ciento de las actividades y de éste 33 por ciento la mayoría se relacionaba con tareas en el hogar.

También se detectó que las madres que tenían hijos con alto índice de logro, eran más restrictivas con ellos a muy temprana edad, que aquellas cuyos hijos tenían bajo índice de logro. Y que a partir de los 8 años (que es cuando supuestamente el niño ha dominado las habilidades más básicas), la situación se revertía completamente siendo las madres con hijos de baja motivación más restrictivas, y las que tenían hijos con alta motivación más liberales.

Otro dato que arroja este estudio es que las madres que tienen cierta actitud, ya sea liberal o restrictiva, recibieron un trato igual por parte de sus padres (Cofer, 1971).

3.2 Motivación de logro y su relación con la personalidad.

McClelland y colaboradores (1976) reportan que Simon y Holzberg encontraron que tres individuos en los que había un intenso impulso de logro, tenían una gran proporción de tensión ó ansiedad relacionada con la esfera de logro, que les provocaba dificultades, incluso psicósomáticas.

Esto implica que se generaba distrés. Posiblemente esta ansiedad se debió a que las condiciones establecidas por los individuos pasaron de ser moderadas a excesivas, lo que originó una percepción negativa, manifestada en estados físicos, conductuales o fisiológicos, como se mencionó en el capítulo anterior.

Gellerman (1979) dice que en el estudio realizado por James C. Abegglen, de la Universidad de Chicago, llevado a cabo con 20 altos ejecutivos, se detectó que 15 de éstos reportaron relaciones tensas y severas con sus padres durante su infancia, que originó una percepción negativa hacia éstos: no los admiraban, ni querían ser como ellos, por lo que un poderoso motivo de logro pudo generarse a causa de la desilusión del niño hacia aquellos.

Abegglen en estudios biográficos también detectó otro patrón vital que puede provocar un fuerte motivo de logro. El cual se basa en una identificación positiva con los progenitores: al admirarlos sus hijos seguían su ejemplo, se modelaban y obtenían los rasgos indelebles para su propio carácter que les han servido a sus padres.

De tal forma, que el grado de firmeza del motivo de logro empieza a notarse desde la infancia, independientemente de cómo haya sido su origen. Este motivo de logro se entiende como la inclinación o disposición latente, relativamente estable de éxito.

Dentro de la cultura para el desarrollo de la motivación de logro, se ha observado que está orientada más hacia los varones, ya que se ha estudiado el impacto del género socialmente definido en la conducta. Por ejemplo, en los libros de los niños se describe a los muchachos como activos, eficaces, que logran sus metas, mientras que a las chicas se les describe como admiradoras de ellos o siendo las auxiliares (Weitzman, Eifler, Hokada, & Ross, 1972: Motivation, 2001).

Además, un experimento mostró que las historias de género tenían impacto inmediato en la conducta de los niños de guardería. Las jóvenes probablemente serían más activas y persistentes en su trabajo si hubieran escuchado historias donde las imaginan más eficaces y/o competitivas (McArthur & Eisen, 1976).

Se ha observado que las mujeres que presentan motivación de logro es porque tienen padres permisivos que premian sus logros, en donde la madre juega un papel crucial, tal como lo hace el papá con los varones. Las chicas que son muy competentes tenían madres que pusieron un valor alto en ser independientes, exitosas, ambiciosas y responsables (Baruch, 1976: Motivation 2001).

Otro aspecto cultural que posiblemente influya en el desarrollo de la motivación de logro es la religión, de acuerdo con el estudio que McClelland y su equipo de trabajo (1955) realizaron con grupos de papás, que eran protestantes, judíos, católico-irlandeses y católico-italianos, a los que se les aplicaron instrumentos acerca de entrenamientos de independencia y nivel educativo.

Los resultados mostraron que judíos y protestantes deseaban que los infantes controlaran determinados niveles indicativos de entrenamiento de independencia a una edad menor en comparación con los católicos, esta diferencia fue significativa (Cofer, 1975).

Se han mencionado diversas formas de desarrollar la motivación de logro en los individuos, lo que indica su complejidad; por lo que no hay un canon para adquirirla debido a la subjetividad personal, sin embargo el criterio fundamental es que se inculque constantemente el "hacer las cosas bien", en las diferentes edades y ámbitos biopsicosociales.

En cuanto a las características de las personas se encontró que la motivación de logro es diferente en cada una de ellas, lo cual se describe a continuación.

4. Personas con motivación de logro

Para Gellerman (1979) la motivación en general tiende a mantenerse estable y es lo que impulsa al individuo a realizar actividades, para alcanzar sus metas y satisfacer sus necesidades en el contexto en el que se desarrolla. Cabe mencionar que algunos motivos predominan más en unas personas que en otras.

La motivación de logro es una necesidad intrínseca que orienta a establecer metas controlables, que se alcanzan con persistencia, desempeño y exigencia por hacer las cosas bien, para llevar a cabo los objetivos planteados, evaluar los resultados y de esta manera tener bienestar al superar los obstáculos.

"En esta construcción de la motivación de logro, lo esencial es la tendencia del individuo hacia la actualización de su potencial psicológico" (Romero-García, 1990; Carver, et al, 1997). Esta concepción se entiende como la manifestación de pensamientos y acciones acertadas que realiza el individuo, con el fin de lograr metas y objetivos que lo orienten a la superación, desarrollo y actualización personal en la esfera biopsicosocial.

La necesidad de logro (nLog) significa motivación de crecimiento personal que implica la utilización de las capacidades innatas, destrezas y conocimientos obtenidos (Romero-García, 1990). En las personas existe un determinado nivel de esta necesidad que conlleva a una motivación de logro que puede ser baja o alta. Cuando la persona posee la primera, realiza acciones para cumplir las necesidades y metas conforme se le presentan, una vez alcanzadas no sigue buscando algo más allá de éstas o hasta que tenga otra oportunidad: en cambio el individuo con alta motivación de logro consigue sus metas y continuamente se está forjando objetivos.

En general, las personas albergan cierto grado de motivación de logro, pero algunas se encuentran mejor orientadas hacia ésta que otras. En diferentes estudios se descubrió que los individuos de diversa manera se aproximan al logro, por ejemplo al elegir una tarea fácil, de mediana dificultad o difícil.

Littig (1963) encontró la diferencia entre el grado de la motivación de logro por la preferencia de los individuos. Los que tenían alta nLog elegían tareas moderadamente desafiantes por medio de un juego de habilidad en donde tenían tres niveles de dificultad en una actividad de tiro al blanco fácil, moderado y difícil-fueron retroalimentados en su rendimiento éxito o fracaso.

Se obtuvo que los individuos con alta necesidad de logro se inclinaban a elegir niveles más difíciles después de los éxitos y niveles más fáciles al fracasar, en cambio los sujetos con baja necesidad de logro elegían niveles más sencillos luego de triunfar y niveles más difíciles después de fracasar; así, los individuos con nLog alta generalmente buscan un nivel de dificultad que se asemeje a su nivel de habilidad que en ese momento poseen (Reeve, 1994).

Por el contrario, se encontró que las personas con baja motivación de logro eligen tareas muy sencillas, debido a que implican menor presión y les favorece hacer las cosas bien, ya que existe la probabilidad de tener suerte y triunfar o también se inclinan a lo difícil pues no se juzga que fallen en la tarea debido a que es complicada (Atkinson, 1978). También, estas personas se preocupan más por el ambiente, quieren saber cómo piensan los demás acerca de ellos en lugar de qué bien hacen las cosas.

Los individuos con elevada motivación de logro, aprovechan al máximo sus habilidades, se plantean metas, se exigen a sí mismos, trabajan intensamente, con persistencia, realismo y se orientan hacia el logro calculando sus oportunidades con una mayor exactitud.

Dichas tareas de mediana dificultad les brindan retroalimentación en cuanto a sus capacidades a fin de mejorarlas y aceptan la responsabilidad de los resultados que obtengan, sean estos negativos o positivos (Gellerman, 1979; Mahone, 1960; Morris, 1966, citados en Carver, et al, 1997; Villalobos y Romero, 1990).

McClelland (1989) detectó que las personas con alta necesidad de logro asumen la responsabilidad personal en circunstancias de riesgo moderado con una frecuencia mayor que los de baja necesidad de logro. A su vez, cuando los riesgos implican sólo el azar no se asume un interés propio.

Para Gellerman (1979), la motivación de logro alta implica alcanzar metas dentro de ciertos criterios de excelencia. Es decir, si un individuo se encuentra motivado por un impulso de logro es posible que por mucho tiempo continúe motivado por necesidades de logro y mantenga una conducta persistente, acertada en lo que realiza.

Esta persona se da cuenta que los grandes logros pueden implicar tiempo (corto, mediano, largo) y dedicación, por lo tanto saben que sus esfuerzos influirán en el resultado; su manera de pensar se orienta hacia el futuro con predicción, anticipación y concentración en hacer las cosas bien. Aunque pague un precio por el éxito, como tener pocos amigos, alejarse de la familia, viajes escasos (Greissman (1987); Motivation 2001).

"El motivo de logro parece hacer que dicho logro sea una finalidad en sí" o bien una satisfacción personal, que proviene de triunfar o tener una competencia exitosa con criterios de dificultad; donde el incentivo depende de lo atractivo que sienta la persona que son los posibles resultados; los premios o ganancias que reciben son una medida de calificar su progreso y compararlo con el de otras personas, por ejemplo el dinero (The Motivation Theory of David McClelland 2001).

Otros investigadores (Jackson, Ahmed, y Heapy, 1973) sugirieron que las necesidades de logro son diferentes:

1. Querer: aprobación de los expertos
2. Ganar dinero
3. Tener éxito propio
4. Respeto de los amigos
5. Competir y ganar
6. Trabajar duro y sobresalir

Así, una persona con motivo de logro alto podría orientarse en ganar dinero, como un reflejo principalmente de su esfuerzo, mientras que otra persona, con igual necesidad de lograr, se concentraría en ganar estatus o jerarquía y respeto ante los demás dentro de un criterio de excelencia, y así sucesivamente, dependiendo de sus deseos y experiencias pasadas (Motivation, 2001).

Las personas logro-motivadas tienden a conseguir más aumentos y se promueven más rápidamente porque ellas constantemente piensan en formas acertadas de hacer las cosas bien (The Theory Motivation of David McClelland, 2001).

Otro aspecto que se debe considerar es que en la mayoría de las investigaciones se estudió solo a hombres y posteriormente algunos investigadores analizaron la motivación de logro en las mujeres. Las cuales se mencionan a continuación.

En la revisión de Carver (et al, 1997) se reporta que Elder y MacInnis (1983) determinaron que dos grupos de muchachas de 17 a 18 años con alta necesidad de logro y orientadas a la familia se ocupaban en tener citas amorosas y otras actividades que las conducirían al matrimonio y a establecer una familia sólida. Las mujeres con orientación profesional y alta necesidad de logro se ocupaban en su actividad profesional y posteriormente formarían una familia.

Stewart (1980) encontró que los altos niveles en la necesidad de logro son predictores de la constancia profesional de las mujeres en un lapso de catorce años, no obstante sólo se aplica para las mujeres sin descendencia. Debido a que los comportamientos derivados de la necesidad de logro parecen depender de lo que la mujer evalúe como meta exitosa. De acuerdo a la percepción que ella tenga de sí misma y del mundo en el que se desarrolla, será su motivación de logro.

En otro estudio, Jenkins (1987), analizó las elecciones profesionales realizadas por mujeres en 1967 que casi concluían sus estudios y observó que las que tenían alta necesidad de logro era más probable que fueran maestras, a que prefirieran carreras orientadas a la administración, pues la docencia no entra en conflicto con el rol tradicional de la mujer.

Actualmente ésto se ha modificado, debido a que más mujeres incursionan en carreras tradicionalmente masculinas.

El motivo de logro alto no termina cuando se alcanza la meta deseada, ya que el incentivo principal de éste es hacer las cosas bien, con una buena actuación de sí mismo por la satisfacción intrínseca de realizarlo mejor, lo que permite alcanzar más objetivos (McClelland, 1989).

Un acercamiento a la motivación de logro es el estilo de logro, es decir, cómo una persona se comporta en situaciones de logro (Lipman-Blumen & colaboradores, 1983). Se han identificado Tres estilos de logro (Achievement Styles 2001):

- ◆ En el estilo directo, las personas enfrentan situaciones de logro de frente y usan sus propios recursos para ganar éxito.
- ◆ Las personas consiguen que otros individuos les ayuden a lograr sus metas en el estilo instrumental.
- ◆ En el estilo correlativo, las personas obtienen éxito a través de su asociación con el trabajo de otros individuos.

5. Motivación de logro y desarrollo social.

De acuerdo a Arias y Heredia (1999) y Carver, (1997), McClelland consideró al factor "logro" como el centro del desarrollo económico. En sus estudios realizados en diversos países encontró que la motivación de logro es mayor en las naciones industrializadas a diferencia de las que no lo son y en las que el motivo de afiliación es el predominante.

En 1961 McClelland estudió a 23 culturas alrededor del mundo en un periodo que comprendió de 1925 a 1950; codificó la imaginaria de logro de los libros de texto infantiles en dos puntos históricos y llevó a cabo dos medidas de desarrollo económico para el periodo estudiado. Posteriormente cotejó los niveles de la fantasía de logro con los de crecimiento económico y obtuvo una relación positiva moderadamente fuerte entre la fantasía de logro en 1925 y el desarrollo económico presentado entre 1925 y 1950, de esta forma se sugiere que la motivación de logro de la cultura (manifestada indirectamente en la imaginaria) es lo que provoca el triunfo económico y no al revés.

McClelland al plantear el crecimiento económico influenciado por la motivación de logro, no consideró el papel que desempeña la estructura social de una nación, es decir, sólo se enfoca a la motivación de logro como categoría individual, grupal y coloca en segundo término a las acciones conjuntas de toda una sociedad, así como a las condiciones geográficas y de recursos naturales (De Santamaría, 1996).

Por su parte, Bradburn y Berlew 1961 hicieron un estudio al examinar la literatura y la historia económica de Inglaterra de 1500 a poco antes de 1800. Separaron este periodo en segmentos de 50 años y con cada uno se codificó la imaginaria de logro y el desarrollo económico, la cual permaneció estable cerca de 100 años, después declinó y luego se incrementó estrepitosamente; detectaron que el índice de crecimiento económico presentó un patrón casi idéntico de incrementos y decrementos, pero con una tardanza de 50 años.

Concluyeron que las modificaciones en las necesidades de logro probablemente provocan consecuencias económicas.

Al respecto Maehr (1974) juzga que en la teoría de la motivación no se toma en cuenta las variaciones en el significado que cada cultura le asigna al logro, a la excelencia y al éxito (McClelland, 1989). Arias (1999) dice que el enfoque propuesto por McClelland es criticable debido a que intenta introducir patrones de conducta y valores característicos de la cultura estadounidense. También se le cuestiona respecto a la oposición que hace del motivo de logro con el de afiliación.

Concretamente, la teoría de McClelland en México no es aplicable en su totalidad, ya que predomina el motivo de afiliación, en donde la retroalimentación que se prefiere recibir está orientada a las actitudes y no al desempeño.

Así lo muestra el estudio de Zurcher (1968), que realizó en un banco mexicano y dos estadounidenses, se observó que para los empleados mexicanos eran más importantes y valiosos los compromisos amistosos, en comparación con los trabajadores y funcionarios México-norteamericanos.

Posteriormente, McGinn, Harsburg y Ginsburg. (1995) en su estudio hecho con dos grupos de preparatorianos uno de Michigan y otro de Guadalajara, encontraron que los alumnos de Michigan se inclinaban en mayor grado a terminar con sus amistades si existía algún desacuerdo; por el contrario, los mexicanos preferían modificar su opinión antes de terminar con la amistad. Se sabe que esta afiliación no ha sido una barrera para el crecimiento económico que tiene México.

Aunque existen pocos individuos con motivación de logro alta, este desarrollo probablemente se debe a que predomina la "movilidad social". término empleado por los sociólogos que se refiere al movimiento de un individuo de la clase social de pertenencia a otra, generalmente más alta. De tal forma que trabaja con más esfuerzo que cualquier otro y sale adelante básicamente porque lo merece (Gellerman, 1979).

López Navarrete (1967) para comprobar la teoría de McClelland en México pidió a un grupo de supervisores bancarios que evaluaran a sus trabajadores como altos y bajos en rendimiento. Posteriormente aplicó la técnica de relatar historias en base a láminas con escenas de trabajo que observaron los empleados, al evaluarlas con una escala, detectó que los empleados más altos en motivación de logro no eran los más altos en rendimiento.

Por lo tanto, para promover la motivación de logro en nuestro país, es necesario que se establezca como parte de la enseñanza cultural, que pueda ser un componente que favorezca el avance nacional en diversos ámbitos (deportivos, culturales, tecnológicos, entre otros).

Como consideró McClelland, la motivación de logro es una habilidad que se puede desarrollar, a nivel familiar como ya se mencionó, en donde los padres brinden estas expectativas a sus hijos. McClelland, diseñó un programa de entrenamiento dirigido a las personas para incrementar su motivación de logro. La cual probablemente se puede aumentar dando énfasis a los éxitos y simplemente usando los fracasos como señales para intentarlo y hacerlo mejor. (The Motivation Theory of David McClelland 2001).

Igualmente para el desarrollo de un país es necesario que sus ciudadanos estén preparados en diversos ámbitos, con la finalidad de ser competitivos. Entre las áreas más representativas se encuentra la educativa, que forma a los individuos para que brinden un servicio a la sociedad y contribuyan con el crecimiento cultural, social y económico, de ahí que la ejecución académica debe ser favorecida ya que refleja el nivel de conocimientos.

Se ha encontrado que los universitarios con una necesidad alta para el logro generalmente mejorarán su calidad académica, que los estudiantes igualmente capaces pero con las necesidades de logro más débiles (The Theory Motivation of David McClelland 2001).

CAPÍTULO TRES

1. Rendimiento Académico

Se conoce como rendimiento académico al resultado de evaluar la ejecución intelectual, que se manifiesta y desarrolla a través de la actividad del alumno, dentro de un proceso institucional de enseñanza-aprendizaje.

El rendimiento académico es el informe definido por la nota global o calificación escolar que logra el estudiante y se considera como el reflejo del nivel de conocimientos adquiridos y el aprendizaje el cual es "obra exclusiva del alumno", con el fin de fortalecer su desarrollo normal y cultural (Lafourcade, 1969; Dávila, 1990).

Se espera que el estudiante esté capacitado para conocer, comprender, ser innovador, productivo y enfrentar las situaciones nuevas que su realidad le presenta (Cardounel, 1962)

El rendimiento académico se obtiene a través de la evaluación de los conocimientos del alumno mediante las técnicas elaboradas y empleadas por el profesor, entre las que se encuentran los exámenes (orales o escritos), trabajos y/o exposiciones en grupo o individuales, informes de trabajos en un escenario, resultados de experiencias de talleres y/o laboratorios, controles bibliográficos, ensayos y reportes de lecturas.

Estas formas de evaluación se califican en una escala de 5 a 10 puntos, de preferencia en números enteros. La nota mínima aprobatoria es de seis puntos y la máxima es de 10 puntos. Las modalidades que comprende la evaluación se establecen en el temario de cada asignatura, y no pueden ser modificadas durante el período académico.

Factores

El rendimiento académico es multicausal, ya que es influido por diversos factores socioculturales, económicos y políticos, así como familiares, académicos y personales. Dentro de los principales a mencionar en los estudiantes se encuentran (Bricklin, 1988)

2.2 El rendimiento académico medio

Es indicativo de que el alumno tiene los conocimientos necesarios y básicos para la realización de actividades y solución de problemas relativos al material de estudio. Se sabe que este desempeño le permite al estudiante ser funcional, sin embargo se requiere más esfuerzo del alumno para aumentar su preparación.

Este es el promedio mínimo adecuado que se acepta en lo educativo y social. En lo escolar se refiere a obtener beneficios complementarios como una beca, asistencia a cursos y/o talleres. En cuanto a lo social, indica la aprobación para llevar a cabo una actividad laboral.

2.3 El rendimiento académico alto

Indica que se han comprendido los conocimientos de manera íntegra y se tiene la habilidad en el manejo de la información.

Gilly (1978) indica que la inteligencia, además de lo fisiológico, lo psicobiológico, las condiciones pedagógicas, el medio sociocultural, la calidad de los procesos de movilización en la realización de las actividades académicas y de clima familiar en el que se desarrolla el alumno, son factores generales que actúan en el éxito escolar.

Gilly menciona a otros autores que han hecho énfasis en factores específicos que influyen en el rendimiento académico alto, por ejemplo:

Rusell (1934) menciona que el éxito escolar se condiciona por cualidades de atención y de perseverancia.

Simon (1965) señala, que a los alumnos más avanzados se les considera "capaces de una atención concentrada, de un esfuerzo continuo y un ritmo de trabajo rápido o medio".

Por su parte Gómez (1992) afirma que al dedicar más tiempo en la realización de trabajos escolares hay una mejoría en el rendimiento académico, cualesquiera que sean la capacidad del alumno y las características del contexto familiar (nivel socioeconómico, la formación de los padres, los recursos culturales y la estructura familiar).

Dentro de las condiciones que se requieren para lograr un buen rendimiento académico Caycedo (2001) considera los siguientes:

1.2.1 Factores Psicológicos

Se incluyen la personalidad, motivación, actitud, afectos, autoconcepto, autoestima y aspectos emocionales, que se ven influidos por las relaciones positivas o negativas de familiares, amistades y de pareja.

Procesos cognitivos (como percepción, memoria, atención, concentración, pensamiento formal (Piaget, 1972)). estos contenidos cognitivos son "los saberes, destrezas y habilidades del alumno" que tienen una gran incidencia y representan una condición necesaria en los resultados escolares. Los recursos cognitivos son indispensables para un nuevo aprendizaje que se relacione directamente con las demandas de las distintas metas educativas (Gómez, 1992).

Se incluyen actividades como disciplina, organización, esfuerzo, habilidad en el aprendizaje, interés, persistencia y hábitos en el estudio (Bricklin, 1988; Negrete & Reyes, 1988).

1.2.2 Factores Fisiológicos

Consisten en el estado general de salud y la condición física en todos los órganos, sobretodo en los ojos y los oídos. La alimentación, el peso y hábitos de sueño.

1.2. 3 Factores Pedagógicos

Se refieren al material didáctico, (libros, computadoras, laboratorios) y los maestros e instituciones, además del acceso y la calidad de la enseñanza. Se consideran el número de alumnos por profesor, la utilización de técnicas de enseñanza y de estudios. Motivación y didáctica del profesor.

1.2.4 Factores Sociológicos

En este rubro se incluyen la economía, que puede o no limitar las oportunidades de mejorar la capacidad intelectual, el tipo de ambiente (enriquecido o deficiente) en el que se encuentra el alumno (Santos, 1998); la diferenciación de género que se manifiesta en la cultura, por ejemplo se tiene la creencia de que los varones deben tener una formación educativa por ser "abastecedores de una familia" y a las mujeres se les orienta más para casarse y dedicarse al hogar, por lo que sólo necesitan una preparación educativa básica y no necesariamente a nivel superior. Cabe mencionar que el rol tradicional de la mujer no es en la actualidad un límite para tener desarrollo profesional.

En el ámbito familiar se considera la importancia y los apoyos que se asignan a la enseñanza (González, Corral, Frías y Miranda, 1998).

La educación y ocupación de los padres son indicadores que predicen el rendimiento académico de los alumnos en todos los grados educativos; se reporta que entre más escolaridad tengan los padres, sobretudo del jefe de familia, hay mayores expectativas de que sus hijos sobrepasen su escolaridad, lo que se proyecta positivamente en su aprovechamiento (Brembeck, 1975).

Estos factores son necesarios para presentar el rendimiento académico. De tal forma, es evidente que no es posible explicarlo con un solo factor, ya que consiste en la suma de factores interrelacionados para su resultado. Unos debidos al alumno, otros al profesor y otros a la organización institucional (Latiesa, 1986; González, et al, 1998).

2. Categorías

El rendimiento académico es posible que sea "más o menos pobre en calidad, mayor o menor en cantidad", pero siempre refleja "el fruto de los esfuerzos personales del alumno" (Cardounel, 1962).

De acuerdo con el manejo de las calificaciones, las instituciones han establecido que el rendimiento académico se clasifique en tres niveles:

- a) Bajo (suficiente o no acreditado), cuando el estudiante tiene calificaciones inferiores a 7.
- b) Medio (bien), representado en general por la calificación de 8.
- c) Alto (muy bien y excelente), corresponde a obtener calificaciones mayores a 9.

2.1 El rendimiento académico bajo

Significa que el estudiante no ha adquirido de manera adecuada y completa los conocimientos, además de que no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referente al material de estudio.

En este tipo de rendimiento hay deficiencias o desajustes en algunos de los factores antes mencionados.

A nivel universitario las causas que probablemente influyen en el fracaso escolar (entendido en su sentido estricto como calificaciones bajas) se deben a (González Tirados (1989):

- ♦ El alumno (escasa preparación para llegar a la universidad, inadecuado progreso de aptitudes y actitudes específicas, carencia de hábitos de estudio).

- ◆ El profesor (anomalías pedagógicas, carencia o mala asesoría personal y de dedicación). (Grupo Helmántica, 1996).

El estudio realizado en la Universidad de Salamanca por el Grupo Helmántica, en base a la percepción y opinión de los estudiantes universitarios encuestados sobre las causas del bajo rendimiento académico, encontró las siguientes variables:

Causas personales: ausencia de aptitudes y capacidades, poco dominio de técnicas de estudio, escasa o falta de dedicación al estudio personal, durante el periodo escolar.

También, inasistencia a clases, desorganización del tiempo y planificación del estudio; ausencia de autoexigencia o de sentido de responsabilidad, insatisfacción con la carrera elegida; falta de proporción entre esfuerzos y resultados; problemas personales.

Causas ambientales: se consideró el tipo de residencia (si viven en casas para estudiantes o en su casa familiar) y distractores que limitan concentrarse en el estudio.

Causas académicas: dificultad de las materias o carrera; desajuste y ausencia de criterios objetivos en la programación, exigencia y evaluación de exámenes, deficiencia con las clases prácticas y carencia de coordinación entre materias, programas y cursos. También grupos numerosos en el aula, falta de capacidad y motivación del personal docente, altos criterios de evaluación, ausencia de relación personal entre profesor y estudiante.

Por su parte, Tierno (1984) señala que entre las causas del bajo rendimiento académico, se encuentran:

- No tener hábitos de estudio (falta de análisis).
- Falta de constancia en el estudio del material enseñado.
- Falta de comprensión de lectura
- Desorganización y no planificación de los estudios y actividades académicas.
- Falta de atención y esfuerzo en las actividades académicas.
- No aprender de los errores y rectificarlos.
- Falta de concentración.
- Falta de motivación.
- Malos métodos de estudio.
- Falta de compromiso y responsabilidad.

De acuerdo con Remmers, Gage y Rummel 1965, el rendimiento (calificaciones) proporciona (Karmel, 1974):

- a) "Información a los padres", sobre:
- b) "el lugar que ocupa el alumno o de sus progresos", además de:
- c) "Promoción y graduación"
- d) "Guía del aprendizaje"
- e) "Guía de la educación y del planteamiento vocacional"
- f) "Guía del desarrollo personal"
- g) "Premio"
- h) "Participación en un buen número de las actividades escolares"
- i) "Reportes y recomendaciones para los futuros trabajos "
- j) "Datos para el curriculum de estudios"
- k) "Reporte para las escuelas donde el alumno vaya a inscribirse después"

3. Motivación de logro y Rendimiento Académico

En la revisión de Samuel Ball (1988), se reportan estudios que se han realizado acerca del motivo de logro y la escuela para señalar su relación con el rendimiento académico.

Uno de estos es el de McClelland y Winter (1969) que trabajaron con alumnos de secundaria susceptibles de abandonar sus estudios, por lo que se les sometió a un curso de motivación de logro. Los que terminaron el curso, un año después se les detectaron cambios notables en su conducta, calificaciones y proyectos a nivel educativo.

En otro estudio con alumnos de bajo rendimiento en regularización, se proporcionó el adiestramiento motivacional y se observó que los efectos del curso fueron más notorios en los jóvenes de nivel socioeconómico alto, ya que se afirmaron y recuperaron los valores de logro que habían aprendido en el ambiente donde fueron apoyados y estimulados.

3.1 Modelo Tripartito de Motivación para el Logro: Actitud/Impulso/Estrategia por Tuckman (1999).

Motivar a los estudiantes para lograr las metas en la escuela es un tema de gran interés práctico, por lo que se ha propuesto un modelo de motivación de logro y su aplicación en el ajuste educativo mediante el estudio de habilidades autorreguladoras.

Este modelo se enfoca en tres variables: (1) La "Actitud" creencia que la gente posee hacia sí misma, es decir, la percepción que tiene de sus capacidades y de los factores con que cuenta y considera para obtener resultados; (2) "Impulso" o

deseo de un resultado basado en el valor que la persona deposita en este; (3) "Estrategia" son las técnicas que el alumno emplea para obtener los resultados deseados.

Los resultados del logro han sido considerados como una función de dos características: "habilidad" y "voluntad" (McCombs y Marzano, 1990), debido a que tener únicamente la voluntad no asegurará el éxito si se carece de habilidad. El enfoque del modelo es sobre la voluntad o la motivación de lograr el resultado y será considerado separadamente del nivel de habilidad.

Para medir la motivación de logro, se examinaron y realizaron medidas de "compromiso cognitivo" que es la proporción de esfuerzo o desenvolvimiento oportuno utilizado en el estudio. Pintrich and Schrauben (1992) revisaron investigaciones que sugieren: (1) el valor del resultado de una tarea afecta la motivación del estudiante, y (2) la motivación nos lleva al compromiso cognitivo y se manifiesta con el uso o aplicación de varias estrategias de aprendizaje.

Las variables del modelo serán descritas con más detalle en cuanto a su importante influencia en la motivación de logro en el medio académico.

"Actitud"

Bandura (1977) explica que la actitud y la motivación de logro son usualmente utilizadas en conjunto para "ser autoeficaz" o cómo el alumno se percibe capaz de efectuar una tarea exitosamente y obtener resultados importantes en sus vidas.

La percepción de autoeficacia mejora la motivación de logro y la actuación que a su vez contribuyen al logro académico. Por ejemplo, en los estudios de Schunk (1989), Tuckman y Sexton (1990) se ha demostrado que alumnos con el mismo nivel de capacidad intelectual tienen una ejecución diferente de acuerdo a su nivel de autoeficacia. La percepción de eficiencia también ha demostrado ser una estrategia inducida para decidir en beneficio de las actividades y los resultados académicos.

Schunk y Gunn (1986) reportan que a través del *compromiso* autoeficaz se incrementan el automonitoreo (que la persona verifique el trabajo que realiza) y la autocorrección (que el individuo identifique sus errores y los corrija).

Schunk y Rice (1993) encontraron que el entrenamiento en autoguía (que la persona sea capaz de responsabilizarse de sí misma) incrementa la autoeficiencia y la habilidad en la comprensión de lectura.

Tuckman y Sexton (1991) encontraron que la *retroalimentación* constante incrementa la autoeficacia y la actuación subsiguiente sobre la tarea. Por tanto, la autoeficacia funciona como mediador de la actuación.

"Impulso"

El impulso se considera como parte de la motivación de logro. Kirsch (1982, 1985) presentó evidencia de que mediante incentivos los individuos tuvieron la capacidad y voluntad de realizar tareas que en un principio no harían o que no tuvieran la capacidad de lograrlas.

La fuente potencial del impulso para realizar algo es el valor del incentivo que establezca la persona. Las teorías incentivas de motivación (e.g., Rotter, Phares y Chance, 1972; Overmier y Lawry, 1979) sugieren que los individuos realizarán una acción cuando obtengan los resultados deseados o importantes para ellos.

De acuerdo a esto, un examen, es una situación estimulante, que puede provocar la respuesta de que los alumnos estudien por el deseo de aprobarlo (éxito) o evitar reprobalo (fracaso). Entonces la motivación incentiva dará como resultado estudiar para el examen.

Maddux, Norton, y Stoltenberg (1986) también emitieron una teoría de la autoeficacia en la que el valor subjetivo del resultado (titularse, obtener cosas materiales, entre otras) tiene una influencia significativa en el comportamiento, especialmente entre la gente con alta autoeficacia.

Otros estudios apoyan la importancia del impulso ó valor al utilizar otras fuentes motivadoras como factores relacionados al logro, y no necesariamente incentivos o recompensas, (Pintrich y Schrauben, 1992).

Pintrich y De Groot (1990) hallaron relación entre un examen y la presencia de ansiedad ante el mismo, considerada frecuentemente como una manifestación de impulso y del logro entre alumnos de séptimo grado. Bandura, Zimmerman y Martinez-Pons (1992) encontraron una fuerte relación entre las calificaciones que se fijaron como una meta para estudiantes de preparatoria y la reflexión del valor ó impulso de su logro escolar.

Wigfield y Eccles (1992), basándose en el trabajo de Atkinson (1966), argumentaron que el valor del incentivo de una tarea es un importante determinante con el que los individuos tenderán a hacer tareas que valoren positivamente y evitar aquellas que valoren negativamente. De acuerdo con los estudios citados, se concluye que el valor del incentivo impulsará el compromiso de una persona en la realización de una tarea, lo que tendrá como resultado el incremento del nivel de logro y mostrará que el impulso ó deseo es un importante componente de la motivación.

"Estrategia"

Tuckman muestra una relación entre estrategia y éxito en la escuela, así como en otros ámbitos. Utiliza el concepto de autorregulación como la capacidad de realizar

estrategias específicas asociadas con el éxito en una variedad de áreas (Schunk y Zimmerman, e.g., Schunk, 1989; Schunk y Zimmerman, 1998a, b; Zimmerman, 1989, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988).

Las estrategias que han mostrado tener un particular impacto en el logro (Zimmerman, 1989, 1998) son las de:

- a) auto-observación,
- b) auto-juicio,
- c) planeamiento,
- d) monitoreo,
- e) retroalimentación.

Tuckman y Sexton (1990,1992) encontraron que la combinación única de estrategias y nivel de auto-eficacia determinarán la proporción de la actuación.

También demostraron que en una situación de actuación competitiva, la estrategia de retroalimentación se utiliza más en estudiantes de baja e intermedia auto-eficacia, mientras que se emplea en menor grado para estudiantes de alta auto-eficacia.

Modelos de Variables Combinadas

El interés de la motivación de logro en el ámbito educativo radica en facilitar el aprendizaje. Zimmerman (1989) identificó tres elementos del aprendizaje auto-regulador: a) las diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes, b) la percepción de auto-eficacia en la actuación y c) compromiso con las metas académicas.

Pintrich y De Groot (1990), en un estudio correlacional de alumnos con calificación de 7, identificaron las siguientes variables: (1) auto-eficacia, (2) valor intrínseco, (3) ansiedad ante las pruebas, (4) uso de estrategias o auto-regulación. La primera es la *actitud*, la segunda y la tercera son el *impulso* y la última las *estrategias*.

Tuckman (1993) realizó un estudio similar en estudiantes universitarios y en el análisis identificó tres factores: (1) el factor de actitud, representado primeramente por la auto-eficacia; (2) el factor de impulso, representado por la importancia de las calificaciones y (3) el factor de habilidad, que incluye estrategias cognitivas (p.e., aptitud y éxito en los puntajes de las pruebas).

Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons (1992) reportaron una trayectoria de análisis para alumnos con calificaciones de 9 y 10, en donde se encontraron variables como: las calificaciones meta que desean los padres y los estudiantes, la auto-eficacia para el aprendizaje auto-regulador y el logro académico.

En este análisis se muestra la influencia del factor de actitud, como la medida de auto-eficacia, sobre el aprendizaje y el éxito escolar (medido por las calificaciones). Pajares y Miller (1994) también mostraron el efecto directo de la auto-eficacia sobre la actuación y el factor de impulso.

Otro modelo causal de logro académico es provisto por Abry (1998) que encontró estrategias metacognitivas (planeación, monitoreo y retroalimentación) y actitud (auto-eficacia) como predictoras de éxito.

Posteriormente, Tuckman y Abry (1998) incluyeron medidas de las tres variables: actitudes (auto-eficacia), impulso (valor intrínseco, ansiedad en las pruebas, metas de los estudiantes y de los padres) y estrategia (auto-regulación).

El modelo muestra un patrón interesante: las metas de los estudiantes se basan en la calificación mínima o máxima que se han propuesto para un curso (Zimmerman et al., 1992), la cual se ve influida por la calificación promedio, las metas de los padres y la auto-eficacia para el curso.

Incluso el acto de proponerse una meta es una estrategia, "las metas por sí solas son una medida de impulso hacia un particular nivel de logro".

4. Metas de Desempeño Académico

Locke y Latham (1990) definen las metas como "algo que la persona quiere lograr." por lo tanto dispone de sus recursos y moviliza sus esfuerzos para alcanzar su fin; mientras que Dweck (1992) considera a una meta como un desenlace específico que alguien se esfuerza en conseguir. Los verbos "querer", "movilizar", "disponer" y "esforzarse" sugieren el concepto de impulso.

La auto-eficacia es una actitud que ejerce su influencia sobre el logro a través de la realización de las metas del estudiante (calificaciones), en lugar de hacerlo directamente. Por consiguiente, creer en uno mismo parece influir en las metas por las que se lucha. Esta relación es consistente con lo reportado por Locke y Latham (1990).

Una persona al esforzarse por conseguir algo se plantea una meta (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981). La cual para que influya en el rendimiento debe ser: 1) específica, es decir, realizarse en un tiempo y con resultados concretos; 2) conocer su grado de dificultad, para saber cuánto esforzarse, independientemente de las problemáticas; 3) implique un reto, en el que se utilicen las mejores habilidades y estrategias (Reeve, 1994).

De acuerdo con Locke y Latham (1985) las metas mejoran el rendimiento por: a) la atención que se debe tener hacia un objetivo específico; b) Es necesario hacer un esfuerzo para cumplir la meta; c) las metas aumentan la perseverancia; d) se impulsa el uso de nuevas estrategias con el fin de alcanzar la meta.

Existen tres clases de metas: las de corto plazo que pueden cumplirse en un periodo de tiempo mínimo o inmediato y obtener una recompensa. Que a su vez contribuyen con el deseo de realizar metas a largo plazo, que involucran un lapso prolongado de tiempo, en el que hay reforzamiento sólo hasta alcanzar la meta.

También se consideran metas a mediano plazo que se cumplen en un periodo de tiempo considerable en comparación con las de corto plazo, pero que se realizan antes que las establecidas a largo plazo.

A lo largo del tiempo cada persona de acuerdo a su entorno y necesidades establece su propia serie de metas que pueden ser desde biológicas hasta sociales.

Respecto al nivel educativo los estudiantes pueden establecer metas para obtener información intelectual por un interés intrínseco de dar soluciones a problemas, o bien por la calificación como un reconocimiento académico y social (obtener una beca, un puesto de trabajo, acceso a un mayor nivel de estudios) (Bonilla y Noyola, 2001).

Es por esto que en su formación académica, se plantearán y realizarán una serie de actividades, tales como terminar sus materias, semestres, años. De esta forma se prepararán para obtener los requisitos básicos y necesarios que les permitan ejercer las actividades propias de la carrera y ofrecer un servicio a la sociedad. Con la finalidad de cumplir las expectativas de la misma, las propias y mantener o mejorar su calidad de vida.

5. Rendimiento Académico en Universitarios

En las siguientes investigaciones se obtuvo información de la manera en que algunos factores influyen en el rendimiento académico.

En la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986 se estudió la influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología, se encontró que el apoyo familiar influye en la organización y distribución del tiempo de manera eficaz que el estudiante destina a sus actividades escolares y recreativas (Macías, 1988).

La familia es un facilitador del rendimiento académico cuando proporciona apoyo emocional y material, compañía social, además de que se perciba a la familia como un sistema que delega claramente los roles y funciones de cada integrante.

También se encontró que en los alumnos que tienen materias reprobadas la percepción de su familia es de menor apoyo y de escaso establecimiento y claridad de reglas.

Por otra parte, en la Facultad de Psicología, UNAM, se realizó un estudio sobre la relación entre expectativas, satisfacciones y rendimiento académico en los

alumnos (Rojas, 1997), lo que se encontró fue que la institución los satisface medianamente, independientemente de las expectativas que tengan, ya que el universitario se preocupa por una preparación que se base en el manejo de habilidades.

Lo anterior indica que se proporciona una preparación deficiente en términos de habilidades de acuerdo con la percepción de los estudiantes, ya que la institución utiliza programas oficiales e informales que imparte en su mayoría con el aprendizaje verbalista y teórico, con lo que delimita el ejercicio para ingresar y mantenerse en el mercado laboral.

En otra investigación realizada en la Facultad de Medicina, UNAM, para conocer las variables que intervienen en el éxito escolar de los universitarios (Baum, 1998), se encontró que la situación socioeconómica, antecedentes escolares y conocimientos generales de los alumnos afectan el acceso a las condiciones de vida necesarias para emplear tiempo y recursos en la formación profesional, al facilitar o limitar la ejecución académica.

Respecto al nivel socioeconómico, se detectó que disminuyen las oportunidades de continuar con la carrera cuando no se tienen los recursos económicos suficientes.

En cuanto a los conocimientos y antecedentes escolares, al ser escasos e inadecuados, provocarán que el estudiante se perciba "mal preparado" e incluso decida desertar de la carrera.

Otro factor que se relaciona con la deserción es la falta de claridad en las metas y elementos depresivos, originados por la dificultad de relacionarse que presentan algunos alumnos.

Con los datos obtenidos en las diferentes investigaciones se detecta la existencia de factores que tienen influencia en el rendimiento académico, el cual refleja el nivel de preparación del universitario, por tal motivo es necesario conocer los elementos que perturben el desarrollo de la formación universitaria para disminuirlos, corregirlos o eliminarlos en beneficio de que los universitarios se capaciten para brindar un mejor servicio.

CAPITULO CUATRO

Método

4.1 Justificación

Estudiar es un elemento importante del ser humano ya que esta actividad lo dota de conocimientos, que le permitirán entender parte de su mundo o naturaleza. Esta preparación educativa se divide en: educación básica (primaria y secundaria), media superior (bachillerato), carrera o nivel licenciatura, maestría y doctorado.

Es bien conocido que hoy en día la educación básica y media superior son indispensables para desempeñarse en cualquier trabajo, lo cual hace necesario prepararse cada vez más a nivel licenciatura, maestría y doctorado para alcanzar un mejor estilo de vida cultural y socioeconómico para los universitarios y/o su familia propia o de origen, la cual puede ser la que demande llegar a la preparación universitaria.

Algunos de los estudiantes universitarios requieren llevar a cabo la actividad laboral sea por necesidad o logro personal dentro de su medio. La realización de estas y otras actividades puede producir estrés e influir en los aspectos del rendimiento académico, de esta forma se hace necesario conocer los efectos de estrés y las motivación de logro en el alumno y de esta manera eliminar o disminuir elementos negativos que limiten el desempeño académico o bien se implanten medidas facilitadoras para una mejor ejecución académica.

Específicamente en esta investigación, se tomarán en cuenta las actividades laborales y escolares que llevan a cabo algunos estudiantes universitarios con el fin de prepararse a nivel licenciatura a través de una trayectoria académica, que se realiza por la necesidad de logro personal y social.

De esta manera, el alumno que trabaja tiene que cumplir con demandas en dos escenarios diferentes como son la escuela y el trabajo. Se considera que el estrés causado por esta circunstancia va a ser uno de los tantos factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. Así la cantidad de actividades que debe hacer, se encuentra en una situación tensionante al responder ante las exigencias de su medio, lo que le provoca algún tipo de estrés.

Dado que el estrés también funciona como un activador, puede relacionarse con el empeño escolar, señalado por la asistencia, la disciplina y la consistencia en las actividades escolares, existiendo una relación positiva con el logro escolar, siendo este esfuerzo probable de incrementarse por factores motivacionales, como la autorregulación, la autoestima y la motivación de logro del estudiante (González, Corral, Frías y Miranda, 1998).

En la vida de algunos estudiantes pueden existir de manera temporal o definitiva factores, tales como: inestabilidad económica, familiar, personal. Además de las responsabilidades que se le delegan, las que se adjudica y lo que tiene que hacer para cumplirlas, que pueden ser sencillas o complejas, dentro de éstas se encuentran: encargarse de un negocio, labores domésticas, manejo administrativo, sostener una familia.

Entre las circunstancias o factores que influyen en lo arriba mencionado la más común es la dificultad de solvencia económica que tiene el estudiante, que soluciona al realizar actividades laborales que le generen un ingreso de dinero y cubrir con sus necesidades básicas, hasta gustos personales.

Por consiguiente el universitario tiene que organizarse para cumplir con ambas actividades tratando de no afectar las académicas o laborales, ya que al finalizar la preparación escolar, se dará paso al desarrollo de dicha profesión con lo cual obtendrá una mejor calidad de vida.

4.2 Planteamiento del Problema

¿Cómo influye el estudiar y trabajar simultáneamente en la generación de estrés?

¿En qué forma se relacionan el estrés, la motivación de logro y el rendimiento académico de estudiantes universitarios?

4.3 Objetivos

Determinar la influencia de estudiar y trabajar simultáneamente en la generación de estrés.

Determinar y comparar la relación del estrés, la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

4.4 Hipótesis

A mayor apoyo personal y social en los estudiantes se genera menor estrés disfuncional

El trabajar y estudiar se relaciona significativamente con un mayor nivel de distrés.

A mayor motivación de logro mayor presencia de estrés funcional.

A mayor salud mental mayor competitividad.

A mayor competitividad mayor presencia de estrés personal.

Los alumnos que estudian y trabajan tienen mayor actitud hacia el desempeño, en comparación con los que sólo estudian.

La presencia de estrés funcional se relaciona con un rendimiento académico alto.

La presión sanguínea se relaciona significativamente con un mayor nivel de estrés disfuncional.

Los universitarios de noveno y décimo semestre presentan un mayor nivel de estrés

No existe diferencia estadísticamente significativa entre los diferentes semestres en cuanto a motivación de logro.

En las carreras no hay diferencias en el nivel de estrés.

El factor de competitividad es significativamente mayor en hombres a diferencia de las mujeres

4.5 Variables: Estrés, Motivación de logro, Rendimiento académico, Trabajo y personales (sexo, carrera y semestres).

Definición conceptual y operacional:

Estrés

"De acuerdo con Selye el estrés se refiere a las fuerzas externas que actúan sobre el organismo o al desgaste y al deterioro que en éste ocasionan los acontecimientos de la vida".

Los resultados se obtuvieron del instrumento SWS-SURVEY en su versión para estudiantes.

Motivación de Logro:

"Es la disposición relativamente estable de buscar el éxito o logro".

Los resultados se obtuvieron del instrumento de Motivación de Logro.

Rendimiento Académico:

Es la medición de la calidad educativa que se refiere a la calificación obtenida por los alumnos durante su trayectoria escolar.

Se obtuvo del registro del promedio de las calificaciones que asignaron los maestros a las actividades académicas realizadas por los alumnos en el ciclo escolar establecido por la institución.

Trabajo:

"Actividad humana dirigida a la producción de cosas, objetos, información o servicios públicos o privados"

Actividad laboral que desempeña el alumno cubriendo un mínimo de 4 hrs. al día.

Personales

Se refieren a características clasificatorias de los sujetos, como son el sexo, la edad, la carrera y el semestre.

Se obtuvieron a través de un formato de entrevista

4.6 Tipo de Estudio

Correlacional.

4.7 Sujetos

367 estudiantes, cuyas características son:

Trabajadores y no trabajadores

Edad: 18 a 30 años.

Sexo: masculino y femenino.

Carreras: Informática, Contaduría, Administración, Economía y Derecho.

Semestres: 1º, 2º, 4º, 6º, 7º, 8º, y 10º.

Turno: Matutino

4.8 Muestreo

El método de muestreo que se utilizó fue por Etapas Múltiples (variación del muestreo por conglomerados); se tomó una submuestra del conglomerado, el cual se refiere a que los sujetos de la población conforman agrupaciones naturales, dado que los grupos de estudiantes ya estaban formados (William y Wertheimer 1981).

4.9 Escenario

Instalaciones de la Universidad Latina (institución privada de educación superior) ubicada en México D. F.

4.10 Diseño

Diseño no experimental; transeccional correlacional, con el cual se "describió las relaciones entre las variables en un momento determinado" (Kerlinger, 1975). La variable estrés se representa por la variable X1, la variable motivación de logro representada por X2 y la variable de rendimiento académico por X3. Todas las variables se midieron al mismo tiempo y sólo una vez.

Medición en un tiempo único

X1-X2

X1-X3

X2-X3

4.11 Instrumentos

a) Escala para medir el nivel de estrés SWS-SURVEY (México), elaborado por Gutiérrez y Ostermann (1997), en la versión para estudiantes. Es una "encuesta de estrés y salud mental, con seis escalas de aspectos negativos como son: estrés personal (EP), estrés social (ES) y estrés escolar (EE); y positivos tales como: apoyo personal (AP), apoyo social (AS) y apoyo escolar (AE) y dos escalas para valorar salud mental (BS) y salud mental deficiente (SP)" Salud Mental Deficiente: "considera síntomas clásicos y reportes de malestares físicos, inestabilidad emocional y una conducta social inadecuada". Cuyas definiciones son las siguientes:

Salud mental deficiente: "Considera síntomas clásicos y reportes de malestares físicos, inestabilidad emocional y una conducta social inadecuada.

Salud Mental: "comprende los comportamientos de un individuo con autoestima alta, buena salud física y una actitud apropiada con los demás".

Estrés Escolar: "se refiere a los factores de estrés en el lugar de estudio, conflictos interpersonales y supervisión y los conflictos en la escuela, las obligaciones y las necesidades propias de autorrealización".

Apoyo Escolar: "son los elementos que propician el desarrollo de la potencialidad de la persona, buenas relaciones interpersonales y relaciones de trabajo confortables".

Estrés Personal: "incluye componentes individuales que generan emociones de culpa, fracaso e ineffectividad y comportamiento socialmente inaceptado".

Apoyo Personal: "refleja la disposición individual consistente con actitudes de autoconfianza y satisfacción de ser una mismo".

Estrés Social: "comprende situaciones que ocurren fuera del ámbito de trabajo e incluyen situaciones de vida caótica, peligrosas o insalubres, relaciones conflictivas en la dinámica, con los amigos, etc".

Apoyo Social: "se refiere a la ayuda proporcionada por amigos y parientes que dan a la persona que está bajo situación de estrés. Comprende situaciones o circunstancias que están bajo el ámbito de la escuela".

Cada una de las escalas tiene 25 reactivos, con 5 diferentes respuestas (tipo Likert). El tiempo para responder dicho instrumento es de 30 a 45 minutos.

b) **Esfigmomanómetro:** con dicho instrumento se midió la presión arterial.

c) **Escala de Orientación al Logro** elaborada por Díaz Loving, Andrade y de la Rosa (1989). Que mide tres factores: Maestría, Competitividad y Trabajo. Son 22 reactivos con 5 opciones de respuesta (tipo Likert). Se contesta de 10 a 15 minutos.

Maestría: se refiere "a una preferencia por tareas difíciles y por hacer las cosas intentando la perfección".

Competitividad: "describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales".

Trabajo: "ejemplificada por una actitud positiva hacia el trabajo en sí".

d) **Formato de entrevista estructurada.** en el que se incluyeron las siguientes variables clasificatorias: nombre, edad, sexo, promedio actual y del bachillerato, realización de otras actividades, logros, planteamiento de metas y causas por las que estudian y trabajan, así como el registro del promedio de los universitarios (ver anexo).

4.12 Procedimiento

Se realizaron las aplicaciones de los instrumentos en grupo, a mitad del periodo escolar. Se registró la presión de cada uno de los alumnos.

Se revisaron las boletas de calificación de los alumnos para obtener información acerca de su promedio académico.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a calificar los instrumentos para analizarlos intragrupos e intergrupos.

Con los datos de logros y metas se realizaron categorizaciones de las respuestas para su análisis.

4.13 Análisis de datos:

Además de la Estadística descriptiva ,se aplicó Análisis de Varianza Unidireccional (ANOVA Oneway) y alpha de Cronbach.

Por otra parte, se utilizó la correlación de Pearson para conocer el tipo de relación que existe entre las variables de: estrés, motivación de logro y rendimiento académico

Se utilizó el paquete estadístico SPSS en la versión 5.

CAPITULO CINCO

Resultados

Tabla 1. Total de estudiantes por carreras y semestres de la Universidad Latina

Carrera	Total de sujetos	Semestres	Total de sujetos
Economía	43	Primero	55
Informática	117	Segundo	91
Contaduría	73	Cuarto	88
Administración	65	Sexto	58
Derecho	69	Séptimo	5
		Octavo	53
		Décimo	17

El numero de Carreras, semestres, y estudiantes de la universidad

Tabla 2 Frecuencia de estudiantes por carreras y semestres

CARRERAS	SEMESTRES							TOTAL
	1ro.	2do.	4to.	6to.	7mo.	8vo.	10mo.	
	SUJETOS							
ECONOMIA		11	16	6		10		43
INFORMATICA	24	31	29	33				117
CONTADURIA	6	15	17	19		16		73
ADMINISTRACION		34	26		5			65
DERECHO	25					27	17	69
TOTAL	55	91	88	58	5	53	17	367

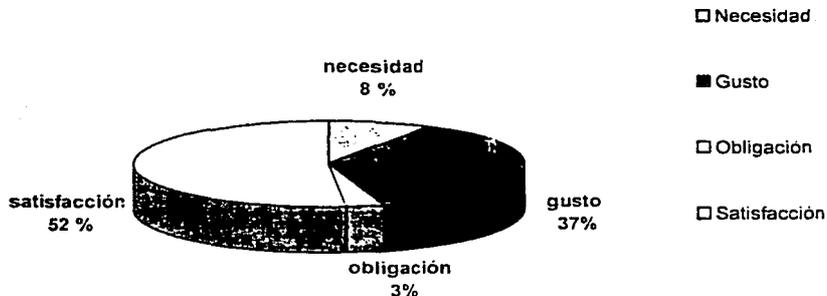
Cantidad de alumnos que pertenecen a cada uno de los semestres y carreras.

Tabla 3. Frecuencia de los estudiantes que estudian y trabajan por sexo

Sexo	Estudian y Trabajan	Estudian
Masculino	84	127
Femenino	84	72
Total	168	199

Cantidad de universitarios (as) que estudian y trabajan y los que sólo estudian.

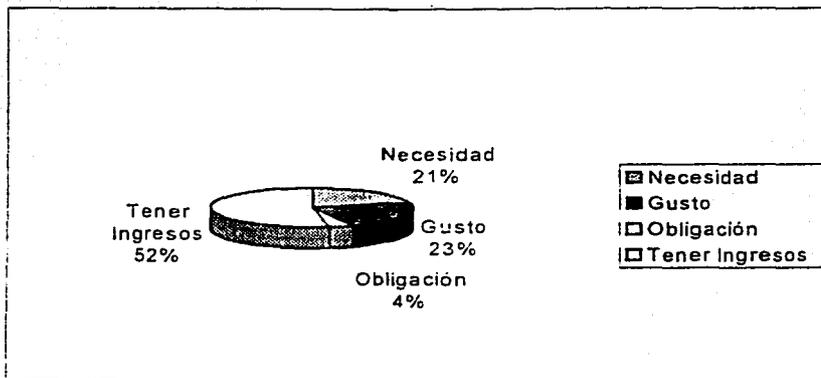
Gráfica 1. Motivos por los que continúan estudiando los universitarios



Los universitarios reportan que los motivos más relevantes para seguir estudiando so satisfacción (52%) y gusto (37%).

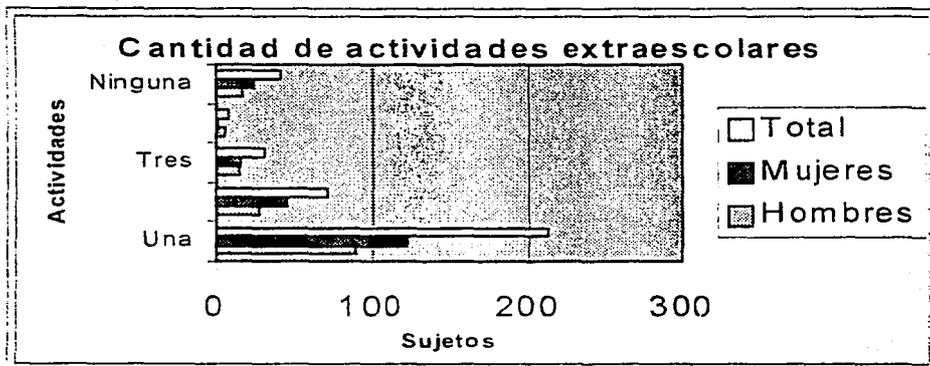
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gráfica 2. Motivos por los que trabajan los universitarios.



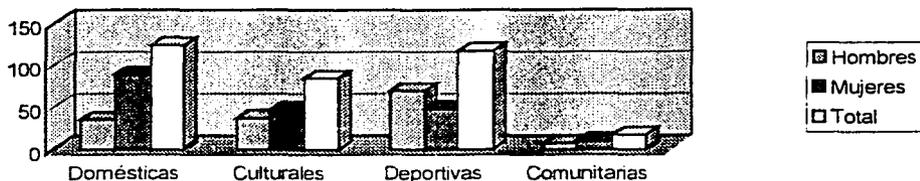
Los universitarios trabajan principalmente para obtener ingresos (52%).

Gráfica 3. Cantidad de actividades extra escolares



Se encontró que la actividad extra escolares es una

Gráfica 4. Actividad extraescolares



Las actividades que más se realizan son las domesticas, culturales y deportivas. En las dos primeras se reportan más mujeres y en las deportivas se encuentran los hombres.

Tabla 4. Frecuencia de logros y metas a realizar (n=367)

	Logros	Metas a Corto Plazo	Metas a Mediano P.	Metas Largo P.
Continuar estudios	256	114	39	6
Obtener buenas calif. y beca	14	39	8	0
Terminar la licenciatura	8	128	94	82
Ejercer la carrera	5	29	111	87
Obtener cosas materiales	3	4	20	13
Negocio propio	1	6	8	29
Estudiar un posgrado	0	0	9	25
Colaboración y desarrollo	0	4	1	35
Formar una familia	1	0	10	50
Ascender en el trabajo	2	6	8	2
Viajar, estudiar o vivir en el extranjero	0	0	9	15
Desarrollo personal	31	15	16	41
Otros estudios	3	10	14	3

*Las categorías más frecuentes son las que están obscurecidas.

Se reporta que los universitarios consideran como el mayor logro continuar con sus estudios.

Sus metas preferentemente a corto plazo son continuar con los estudios y terminar la carrera; a mediano y largo plazo son terminar y ejercer la carrera.

Tabla 5. Estrés (SWS) en los estudiantes que trabajan y los que sólo estudian (n=367) (anova)

Escalas de Estrés	Estudian y Trabajan	Estudian	Nivel de Significancia
	X	X	
Apoyo personal	3.66	3.60	0.1444
Apoyo Social	3.55	3.56	0.8148
Apoyo escolar	3.57	3.51	0.1903
Salud mental	3.78	3.77	0.8644
Estrés Personal	2.55	2.49	0.1907
Estrés Social	2.08	1.98	0.0167*
Estrés escolar	2.43	2.34	0.0376*
Salud Mental deficitaria	2.30	2.26	0.5339

* p < 0.05

Las diferencias estadísticamente significativas en las escalas de Estrés Social y Estrés escolar; en los universitarios que estudian y trabajan.

De igual forma se realizó el análisis de la comparación que se hizo de la motivación de logro entre los universitarios que estudian y trabajan y los que sólo estudian, y se obtuvo en la escala de trabajo un puntaje de .0571, en la de competencia de .9172 y en la maestría de .1075, lo que indica que no hay diferencias en la motivación de logro entre ambos grupos.

Tabla 6. Correlación de las escalas de estrés (SWS) con las de motivación de logro (n=367)

	BS	AE	AS	AP	EP	EE	ES	SP
Maest.	0.2730* 0.000**	0.3131* 0.000**	0.2994* 0.000**	0.3589* 0.000**	-0.1661* 0.001***	-0.1357* 0.009**	-0.1245* 0.017**	-0.0978 0.061
Comp.	0.0371 0.471	0.0651 0.214	0.0242 0.644	0.0886 0.090	0.2106* 0.000***	0.1164* 0.026*	-0.1344* 0.010**	0.1136* 0.030*
Traba.	0.2597* 0.000***	0.3956* 0.000***	0.2791* 0.000***	0.3162* 0.000***	-0.2086* 0.000***	-0.1258* 0.016**	-0.1344* 0.010**	-0.1665* 0.001***

* p < 0.05

**p < 0.01

***p < 0.001

Los factores de maestría y trabajo de la escala de necesidad de logro correlacionan significativamente con las escalas de estrés, apoyos y salud mental del SWS-Survey, con excepción de la escala de salud mental deficiente que sólo correlaciona con competencia y trabajo.

La escala de competencia correlaciona significativamente con las escalas de estrés y salud mental deficiente.

Tabla 7. Estrés (SWS) entre los grupos de rendimiento académico (n=367) (anova)

ESCALAS DE ESTRÉS	RENDIMIENTO ACADEMICO			NIVEL DE SIGNIFICAN- CIA
	BAJO (6 A 8.4)	MEDIO (8.5 A 9.5)	ALTO (9.6 A 10)	
Apoyo personal	3.56	3.68	3.67	0.0441*
Apoyo social	3.50	3.55	3.64	0.0443*
Apoyo escolar	3.42	3.53	3.67	0.0001***
Salud mental	3.73	3.77	3.82	0.1961
Estrés personal	2.64	2.55	2.48	0.5230
Estrés social	2.03	2.05	1.99	0.6214
Estrés escolar	2.39	2.40	2.33	0.4133
Salud mental deficitaria	2.26	2.32	2.25	0.6411

* p < 0.05

*** p < 0.001

Como se puede observar las diferencias estadísticamente significativas en las escalas de Apoyo Personal, Apoyo Social y Apoyo escolar, en estas dos últimas escalas el puntaje más alto lo obtuvo el grupo de Alto Rendimiento; mientras en la escala de Apoyo Personal el mayor puntaje lo obtuvieron los grupos de Rendimiento Medio y alto.

Tabla 8. La motivación de logro de acuerdo a los grupos de rendimiento académico (n=367) (anova)

Escalas	Bajo Rendimiento (6 A 8.4)	Rendimiento medio (8.5 A 9.4)	Alto Rendimiento (9.5 A 10)	Nivel de significancia
Maestría	4.28	4.39	4.39	0.1192
Trabajo	3.83	3.94	4.03	0.0223*
Competencia	3.48	3.52	3.45	0.7689

* p < 0.05

Las diferencias estadísticamente significativas en la escala de Trabajo, donde el puntaje más alto lo presentan los universitarios que tienen Rendimiento académico alto.

También se realizó el análisis de las diferencias de las distintas carreras en los factores de estrés encontrando los siguientes datos: en apoyo personal .5084, en apoyo social .8430, en apoyo escolar .5741 y así en las demás escalas no hubo puntajes significativos por lo que no hay diferencias significativas.

Con respecto a las escalas de motivación de logro tampoco fueron significativos los datos, ya que se obtuvieron puntajes de .4313 para competencia, .7471 para

maestría y 0.2032 para trabajo en relación con los semestres. Referente a las carreras los puntajes fueron 0.1137 para competencia, 0.8821 para maestría y para trabajo 0.5275.

Tabla 9. Escalas de estrés (SWS) entre semestres (n=367) (anova)

Escalas de Estrés	Semest
	Décimo
Apoyo personal	0.1213
Apoyo Social	0.3393
Apoyo escolar	0.0550
Salud Mental	0.4670
Estrés Personal	0.1656
Estrés Social	0.0027*
Estrés Escolar	0.1479
Salud Mental Deficitaria	0.1673

* p < 0.05

Se encontró que el análisis que se realizó de estrés en cuanto a semestres, el décimo es el que registra tener estrés social en comparación con los semestres existentes.

Tabla 10. Estrés (SWS) en hombres y mujeres (n=367) (anova)

Escalas de estrés	Masculino	Femenino	Nivel de Significancia
	X	X	
Salud Mental	3.79	3.76	0.4618
Apoyo escolar	3.48	3.59	0.0173**
Apoyo social	3.53	3.58	0.2061
Apoyo personal	3.65	3.61	0.2751
Salud Mental Deficitaria	2.19	2.35	0.0030*
Estrés Escolar	2.45	2.33	0.0058*
Estrés social	2.05	2.00	0.2236
Estrés personal	2.54	2.50	0.3976

** p < 0.01

* p < 0.05

Como se puede observar, las diferencias estadísticamente significativas en las escalas de Apoyo escolar y Salud mental deficitaria, las mujeres presentan un puntaje más alto; mientras que en la escala de Estrés escolar hay una ligera tendencia de que los hombres presenten este tipo de estrés.

Tabla 11 .Motivación de logro en mujeres y hombres (n=367) (anova)

Escalas de Motivación al Logro	Masculino	Femenino	Nivel de significancia
	X	X	
Competencia	3.65	3.33	0.0000***
Maestria	4.33	4.38	0.2966
Trabajo	3.89	3.97	0.1676

*** p< 0.001

Las diferencias estadísticamente significativas en la escala de competencia donde los máximos puntajes los presentan los hombres.

Con respecto al análisis que se realizó sobre las diferencias en cuanto a edades en las escalas de motivación de logro tampoco fueron significativos los datos, ya que se obtuvieron puntajes de .4846 para competencia, .1882 para maestria y .6787 para trabajo.

De igual forma en las escalas de estrés los puntajes de apoyos fueron .6951 para social .7676 para personal y para buena salud .8936 y con respecto a los factores estresores obtuvimos los siguientes puntajes .1102 para social, .2278 para escolar, .4598 para personal y finalmente para salud deficitaria .6960, por lo que no hay diferencias entre estos datos.

CAPÍTULO SEIS

Discusión y Conclusiones

1. Discusión

El estrés en los estudiantes es un tema poco explorado, debido a que la actividad académica no se ha considerado generadora de estrés, sin embargo éste puede ser provocado por la sobrecarga de trabajo, hacer exposiciones, no recibir retroalimentación y el incremento en el nivel de análisis de las tareas. También por la percepción de la dificultad en las labores escolares, información ambigua y situaciones que limitan, tales como el no tener acceso al material de estudio.

De tal forma que la naturaleza misma del estudio y la dificultad que pueda tener y aunado a esto, el trabajar, se ha mostrado como generador de estrés.

En la presente investigación se determinó la influencia de estudiar y trabajar simultáneamente en la generación de estrés, así como también que tipo de relación existe entre el estrés, la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Así, se realizó un análisis estadístico para comparar a los universitarios que estudian y trabajan con los que sólo estudian y se encontró (tabla 5), que el primer grupo de los que estudian y trabajan presenta un mayor nivel de estrés social y escolar en comparación con el segundo grupo, éste se debe a que realizan otros compromisos sociales como su trabajo.

Los niveles de estrés se determinan en base a los apoyos y estresores en los contextos personal, social y laboral (Ostermann, 1989; en (Gutiérrez, Ito, Atenco y Contreras, 1995).

Por lo que se acepta la hipótesis que indica que el estudiar y trabajar se relaciona significativamente con mayor estrés en comparación con los que sólo estudian, ya que al presentarse dificultades en las áreas social y escolar, se considera que se manifestará estrés. Esto posiblemente es causado por la sobrecarga de trabajo, responsabilidades abrumadoras, conflictos entre compañeros (como la dificultad para organizarse en equipos), y/o con la familia (por tener escasa participación en obligaciones de casa o por el contrario, la exigencia de realizarlas).

El estrés que manifiestan lo resisten con los apoyos que perciben en las áreas personal, social y escolar, (tabla 7) que funcionan como recursos de afrontamiento, e incluso favorecen a los grupos de rendimiento académico medio y alto, por lo que se acepta la hipótesis que señala que a mayor apoyo personal y social en los estudiantes se genera menor estrés disfuncional.

Uno de los factores que favorece al rendimiento académico alto es la actitud positiva de hacer las actividades académicas de una forma correcta (tabla 8).

Referente a la relación del rendimiento académico y las escalas de estrés ésta no es significativa, posiblemente se debe a que se controló el periodo de investigación al realizarse en una temporada fuera de exámenes, de esta forma no se comprueba la hipótesis de que la presencia de estrés funcional se relaciona con un rendimiento académico alto.

Respecto a la presión arterial, no se encontró una relación con el estrés, esto probablemente se debe a que los universitarios tienden a ser normotensos, por lo que no se comprobó la hipótesis de que la presión sanguínea se relaciona significativamente con un mayor nivel de estrés disfuncional.

En cuanto a los semestres (tabla 9), el décimo presenta estrés social, con lo cual se acepta la hipótesis de que los universitarios de noveno y décimo semestre presentan un mayor nivel de estrés. Esto tal vez porque deben completar los créditos para finalizar la carrera e iniciar formalmente una actividad laboral relacionada con su profesión, también por la presión familiar que pide la culminación de la carrera.

Referente a las carreras no se encontraron diferencias en el nivel de estrés, probablemente se debe a que los universitarios perciben apoyos que les permiten desarrollar las actividades propias de cada profesión.

En el análisis obtenido de estrés y motivación de logro (tabla 6), las escalas de buena salud y apoyos correlacionan positiva y significativamente con las escalas de maestría y trabajo, lo que indica que en los universitarios el estrés es activador para que realicen bien las actividades académicas y a su vez, mantenga una actitud positiva hacia el estudio. Con lo cual se confirma la hipótesis de que a mayor motivación de logro mayor presencia de estrés funcional.

Por su parte, la escala de competitividad correlaciona significativamente con el estrés personal, escolar, social y la salud mental deficiente, esto probablemente se deba a que el universitario se exige más a sí mismo para sobresalir de los demás, así, se acepta la hipótesis de que a mayor competitividad mayor presencia de estrés personal.

Un factor importante para el mantenimiento de un buen promedio es la beca, que funciona como un incentivo para cumplir con las actividades académicas.

El análisis de la motivación de logro entre el grupo de los universitarios que estudian y trabajan y los que sólo estudian indica que no hay diferencias significativas, al igual que la comparación entre semestres. Por lo que se rechaza la hipótesis de que los alumnos que estudian y trabajan tienen mayor actitud hacia el desempeño, en comparación con los que sólo estudian, de tal forma que

las calificaciones son similares a pesar de la doble actividad. Esto es debido a que la motivación de logro que tienen ambos grupos se mantiene latente.

Por lo que los universitarios que estudian y trabajan, a diferencia de los que solo estudian, se comportan de acuerdo con la Ley de Igualación de Herrnstein (1961) (citado en Mankelionas, 1999) es decir, un individuo "distribuye sus respuestas dadas dos o más opciones mutuamente excluyentes", en este caso la motivación de los universitarios la dividen entre las diferentes actividades que realizan, por ejemplo el estudiar y el trabajar, las cuales tienen el mismo grado de importancia para el universitario.

Es así, que lo que impulsa al universitario a estudiar es el gusto y la satisfacción de finalizar la licenciatura (Figura 1), y con ello obtener habilidades competitivas, promocionarse dentro de la sociedad y mejorar su calidad de vida. Se observa en la figura 2, que el motivo más relevante por el que trabajan es para obtener ingresos que les permitan cubrir sus necesidades personales.

Como lo indica la teoría de Spence y Helmreich (1983) la motivación de logro es intrínseca y lo importante es el desempeño de sí mismo, por tal motivo éste favorece el desarrollo de la actividad académica para alcanzar sus metas.

Esta teoría indica que de acuerdo con el papel que desempeñe el universitario mayor será la necesidad de logro, para que alcance lo planteado para él mismo como es terminar su licenciatura, estudiar un posgrado, vivir en el extranjero, tener un negocio propio o formar una familia, entre otros, pero que de acuerdo a las exigencias que el universitario se haya establecido (tabla 4).

De tal forma, la motivación de logro implica esforzarse para hacer las cosas bien en estándares de excelencia en el ámbito educativo (tener la capacidad de análisis, adquirir y utilizar habilidades para la solución de problemas), que influirán en los resultados para alcanzar las metas planteadas.

Lo cual, aunado a las redes de apoyos personal, social y escolar que funcionan como factores que facilitan las actividades académicas, impulsarán la actitud (favorable) del universitario, lo que repercutirá en el estudio y el afrontamiento de las exigencias escolares; debido a que las redes brindan compañía social, emocional, guía cognitiva y consejos, así como regulación social, acceso a nuevos contactos, ayuda material y de servicios,

Esta actitud positiva hacia la actividad académica favorece al rendimiento académico, ya que en términos de Bandura (1977) la actitud y la motivación de logro implican ser autoeficaz, es decir, percibirse capaz de realizar actividades y obtener buenos resultados, con lo cual se mejora la actuación y por ende la actividad académica.

En cuanto al género, (tabla 10), se encontró que existen diferencias entre hombres y mujeres, en donde ellas presentan un mayor puntaje en las áreas de apoyo escolar y salud mental deficitaria. En tanto que en los varones hay una tendencia mayor hacia el estrés escolar.

Estos datos en la mujer se deben a que manifiesta sus emociones, por lo que es más expresiva con sus dificultades, necesidades y satisfacciones (Díaz Loving, Andrade y La Rosa, 1989), lo que le permite percibir un mayor apoyo o cualquier tipo de ayuda (familiar, amistosa, de pareja y compañeros).

Respecto a la salud mental deficiente, posiblemente se debe a que las mujeres se preocupan por el éxito social, ya que algunas tienen las calificaciones más altas y tal vez no se permiten la oportunidad de dedicarse tiempo para distraerse, descansar, es decir, se concentran en sus responsabilidades además de que en México aún se les limita física, moral y socioprofesionalmente (Bensabat, 1994).

Con relación a sus compromisos (figura 3), las mujeres registran hacer al menos una actividad más que la académica, en comparación con los hombres; esta actividad en su mayoría es doméstica (figura 4), que culturalmente se le considera como una labor femenina

En lo que se refiere a los hombres probablemente su estrés escolar se deba, a diferencia en las mujeres, a la menor dedicación en sus actividades escolares.

De acuerdo a la motivación de logro, la tabla 11 nos muestra que los hombres presentan una tendencia hacia la competencia, mientras que las mujeres hacia el trabajo, es decir, manifiestan una actitud positiva hacia la actividad académica.

Esto coincide con los resultados obtenidos por Díaz Loving, Andrade y La Rosa (1989) en donde reportan que los hombres son más competitivos que las mujeres.

La motivación de logro aplicada en el ámbito educativo se refiere a que el universitario se esfuerce por realizar las cosas bien al estar dispuesto a analizar, comprender, emplear diversas estrategias de aprendizaje y estudio, tener iniciativa, ser creativo, esto con la finalidad de fortalecerse académicamente y ser productivo.

De tal forma que se propone el modelo tripartita de Tuckman (1999) que considera tres variables que influyen en la motivación de logro para mejorar el rendimiento académico.

Las variables son: actitud, impulso y estrategia. Con ello se entiende la actitud de ser autoeficaz, es decir, que el universitario se perciba capaz de realizar una actividad adecuadamente y lograr resultados importantes en el aspecto académico.

Los impulsos, que se generan a través de incentivos como obtener buenas calificaciones, conseguir y mantener la beca, aprobar el semestre, entre otros, que conllevan a realizar las actividades académicas favorablemente.

Las estrategias son las técnicas utilizadas por el alumno para estudiar; implican la autorregulación, que es la capacidad de emplear estrategias específicas para el éxito académico.

La combinación de estas variables en los universitarios implica una alta probabilidad de éxito académico que se verá reflejado en el rendimiento académico.

2. CONCLUSIONES

La actividad de trabajar y el estudiar generan estrés, pues existen demandas con el mismo grado de importancia para el estudiante.

En esta época, el trabajar y estudiar se ha convertido en una situación cada vez más común debido a que existen diferentes motivos, entre los cuales se encuentran continuar con los estudios, desarrollo profesional, la economía para necesidades básicas hasta gustos personales. El realizar las actividades académicas y laborales conlleva a obligaciones diferentes, lo cual implica que se generen factores estresantes.

En ambos escenarios se presentan una serie de factores estresantes, así, en la universidad se realizan trabajos, exposiciones, y exámenes, que al no llevarlas acabo o de manera correcta afectarán al universitario, mientras que en el trabajo posiblemente hay una serie de actividades que en ocasiones varían y que influirán en el empleado y en los resultados de otras áreas. Así ambas actividades tienen el mismo grado de importancia.

Con lo obtenido en la presente investigación se concluye que el trabajar y estudiar a diferencia de sólo estudiar, genera un mayor nivel de estrés social y escolar, pues se tienen dos actividades con el mismo nivel de responsabilidad.

Las responsabilidades escolares y laborales implican tener constancia y desempeño. En el estudio, se pueden presentar factores que limitan esta actividad, tales como la ineficiente obtención de conocimientos, la falta de estrategias de aprendizaje y la mala planeación y organización del tiempo. Por otra parte, en el trabajo la jornada se extiende, en temporadas aumenta la carga de trabajo, puede haber incompatibilidad con el jefe, compañeros, las labores escolares, estas situaciones son elementos que dificultan la actividad académica, lo cual genera estrés en los universitarios que trabajan.

El estrés que presentan se manifiesta cuando el universitario tiene conflictos con la familia, las amistades, presiones con los maestros, compañeros, dificultad o poca atención en la planeación, organización y entrega de trabajos. También se percibe carga excesiva de trabajo y más responsabilidad para el estudiante.

Sin embargo, los alumnos en general consiguen apoyos que fungen como soporte de las adversidades académicas y laborales, de esta forma el estrés a corto plazo no les afecta de manera significativa, sin embargo, a largo plazo puede generar daños psicológicos, biológicos y sociales.

Es por esto, que a los universitarios que estudian y trabajan se les deberá apoyar en propiciar y favorecer un ambiente ecuánime para realizar ambas actividades, de tal forma que se les facilite con los siguientes elementos: hábitos de estudio, comprensión de lectura, preparación de exámenes, atención y concentración, uso del tiempo (planeación) para cumplir con las actividades académicas y laborales. De tal forma se aminoren los elementos que propicien el estrés.

Un factor importante que se encontró para las calificaciones, es que la beca que proporciona la universidad, funge como incentivo para el alumno, ya que permite mantener un promedio satisfactorio y continuar con sus estudios.

Otra de las variables que se analizó en la investigación fue la motivación de logro, que en la muestra de universitarios no presenta diferencia alguna, pues mantienen una necesidad latente al tener una actitud positiva hacia el trabajo, por lo que realizan actividades para alcanzar sus metas planteadas como son terminar y ejercer la licenciatura.

La motivación de logro del universitario irá en función del papel que representa en la familia, en la escuela, en la sociedad, por lo que los estudiantes consideran como logro terminar una carrera, obtener cosas materiales (casa, carro, negocio).

Por tal motivo, la relación entre los componentes de motivación de logro y eustrés facilita el realizar las actividades académicas, debido a que impulsan una actitud favorable que influirá en el estudio y el afrontamiento de las exigencias escolares.

Estos componentes se refieren a los diversos apoyos, que pueda recibir el universitario en los ambientes de estudio, trabajo y familia que le permitirá sobrellevar las demandas que se le presenten. También es importante que se le enfoque el estudiar por el gusto de aprender ya que manifestará una actitud positiva hacia el mismo, y por tal motivo un constante esfuerzo en el trabajo escolar lo que repercutirá en la ejecución académica.

Es así, que la combinación de los apoyos y la motivación de logro del estudiante influirá positivamente en el comportamiento y la actitud dirigida hacia la ejecución académica de los universitarios.

De tal forma, que el estudiar y trabajar no es una condición que necesariamente limite la ejecución académica ya que las calificaciones de los alumnos que trabajan con los que sólo estudian son similares, y se deben a la dedicación de cada estudiante.

Por lo que es importante que la motivación de logro se desarrolle al igual que el correcto manejo del estrés en los universitarios, para lograr el éxito escolar, es decir, utilizar estrategias de estudio para obtener buenas calificaciones y habilidades para el desempeño laboral, lo cual contribuirá en alcanzar metas personales y sociales.

He de aquí que sea imprescindible que se conjunten el eustrés y la motivación de logro, ya que favorecen el desarrollo y la adquisición de habilidades que benefician la ejecución académica.

Limitaciones y Sugerencias

1. Limitaciones

No se tuvo acceso al turno vespertino, por lo que no fue posible comparar ambos turnos.

Faltó disposición de algunos directivos para permitir el acceso a todos los grupos.

2. Sugerencias

De acuerdo con lo reportado en este estudio, se sugiere realizar las aplicaciones de los instrumentos al principio y al final del periodo escolar para conocer el nivel de estrés durante las distintas etapas del semestre.

Asimismo aplicar en diferentes universidades públicas y privadas para comparar los resultados.

De acuerdo a los resultados obtenidos, los universitarios que estudian y trabajan, se les realice un diagnóstico de las habilidades, estrategias, hábitos de estudio para que se les apoye en habilidades estratégicas, con el fin de disminuir el nivel de estrés y factores de riesgo que conllevan a una mala ejecución académica o una deficitaria salud mental.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arias, G. F. y Heredia, E. V. (1999). Administración de Recursos Humanos. México: Editorial Trillas.
2. Atkinson, J. W. Y Raynor, O. J. (1978). Personality, Motivation and Achievement. U. S. A.: Editorial Hemisphere Publishing Corporation.
3. Ball, S. (1988). La Motivación Educativa. España: Editorial Narcea.
4. Baum, W. S. (1998). Algunas Variables que Intervienen en el Éxito Escolar de los Alumnos de la Carrera de Médico Cirujano de la UNAM. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
5. Bensabat, S. (1994). Estrés. Grandes Especialistas Responden. España: Ediciones Mensajero.
6. Bisquerra, R. (1996). Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica. Barcelona: Editorial Ceac.
7. Bonilla, B. M. y Noyola, R. E. (2001). Relación entre Género, Autoconcepto y Motivación de Logro en Prestadores de Servicio Social en dos Instituciones Gubernamentales. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
8. Brembeck, S. C. (1975). Alumno, Familia y Grupo de Pares Escuela y Socialización. Argentina: Editorial Paidós.
9. Bricklin, B. Y Bricklin, P. M. (1988). Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento Escolar. México: Editorial Pax-México.
10. Buendía, J. (1998). Estrés Laboral y Salud. España: Editorial Biblioteca Nueva.
11. Cardounel, C. O. (1962). Medida y Evaluación del Trabajo Escolar. México: Fernández Editores.
12. Carver, S. C y Scheier, F. M. (1997). Teorías de la Personalidad. México: Editorial Prentice-Hall.
13. Caycedo, D. A. (2001). Como Mejorar el Rendimiento Académico de mi Hijo. <http://www.fundacióncaycedo.com>
14. Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1972). Psicología de la Motivación. México: Editorial Trillas.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

15. Córdoba, P. E. y Caracuel, J. C. (1997). Psicología de la Motivación y la Emoción. España: Editorial Kronos.
16. Dávila, G. (1990). Motivación y Desarrollo Profesional. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional. Vol. 9 - Núm. 1, p. 34-40.
17. De Pina Vara, R. (1986). Diccionario de Derecho. México: Editorial Porrúa.
18. De Santamaría en Mankeliunas, V. M, (Compilador). (1999). Psicología de la Motivación. México: Editorial Trillas.
19. Díaz, L. R.; Andrade, P. y La Rosa, J. (1989). Orientación de Logro: Desarrollo de una Escala Multidimensional (EOL) y su Relación con Aspectos Sociales y de Personalidad. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 6 Núm. 1.
20. Gellerman, W. S. (1979). Motivación v Productividad. México: Editorial Diana.
21. Gómez, D. G. (1992). Rasgos del Alumno. Eficiencia Docente y Éxito Escolar. España: Editorial La Muralla.
22. González, Corral, Frías y Miranda. (1998). Relaciones entre Variables de Apoyo Familiar, Esfuerzo Académico y Rendimiento Escolar en Estudiantes de Secundaria: Un Modelo Estructural. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol.3 - Núm. 1, p.163-183.
23. Grupo Helmántica, integrado por Tejedor, T. J.; Ausin, Z. T.; García, A.; Herrera, G. E.; Martín, I. J.; Nieto, M. S.; Rodríguez Conde M. y Sánchez Gómez, M. en Rodríguez, D. J. y Tejedor, T. F. (eds.) (1996). Evaluación Educativa. I. Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos. España: Editorial Universidad de Salamanca.
24. Gutiérrez, R. E. (2001). Calidad de Vida y Estrés en Ámbitos Organizacionales. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 18, pág. 182.
25. Gutiérrez, R. Y Ostermann R. (1994) SWS-SURVEY-formato GP "Encuesta Salud Mental y Trabajo" México
26. Gutiérrez, R. E., Ito, E., Contreras, C. y Atenco F. (1995). Encuesta de Estrés Salud Mental y Trabajo. VI Congreso Mexicano de Psicología.
27. Gutiérrez, R., Ito, E., Atenco, F. y Contreras, C. (1995). Validez de Construcción de las Escalas de Salud Mental del SWS. Revista Psicología y Salud, Julio-Diciembre (31-43).
28. Ivancevich, J. M. y Matteson, M. T. (1989). Estrés y Trabajo. México: Editorial Trillas.

29. Karmel, L. J. (1974). Medición y Evaluación Escolar. México: Editorial Trillas.
30. Kerlinger, F. (1975). Investigación del Comportamiento: Técnicas y Metodología. México: Editorial Interamericana.
31. Lafourcade, P. D. (1969). Evaluación de los Aprendizajes. Argentina: Editorial Kapelusz.
32. Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). Estrés y Procesos Cognitivos. México: Ediciones Roca.
33. Lipman-Blumen & colleagues, (1983). Achievement Styles (2001) <http://www.dushkin.com/connectext/psv/cht9/achiev.c.mhtml>
34. Luna, G. H. (2000). Motivación de Logro y Satisfacción Laboral. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología UNAM.
35. Macías López, M. A. (1988). La Influencia de la Estructura Familiar en la Aprobación Escolar de los Alumnos de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el Año Escolar 1985-1986. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología UNAM.
36. Mankeliunas, V. M. (Compilador). (1999). Psicología de la Motivación. México: Editorial Trillas.
37. McClelland, C. D.; Atkinson, W. J.; Clark, A. R. y Lowell, L. E. (1976). The Achievement Motive. U. S. A.: Editorial Irvington Publishers.
38. McClelland, C. D. (1989). Estudio de la Motivación Humana. Madrid: Editorial Narcea.
39. Mendizabal, D. E. (1999). Autoestima y Motivación de Logro en Mujeres con Estudios de Licenciatura y Mujeres con Estudios Técnicos. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
40. Morales, F.; Maya, M.; Rebolosa, E. (1997). Psicología Social. España: Edit. McGraw Hill.
41. RobEmmerling(2001)Motivation<http://mentalhelp.net/psyhelp/chap4/chap4j.htm>
42. Reeve, J. (1994). Motivación y Emoción. España: Editorial McGraw-Hill.
43. Rojas F. G. T. (1997). La Relación entre Expectativas, Satisfacción y Rendimiento Académico en los Alumnos de la Facultad de Psicología. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.

44. Romero-García, O. (1990). Aumentando Internalidad y Necesidad de Logro en Supervisores Petroleros. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, Vol. 9 - Núm. 1, p. 7-14.
45. Santos, G. M. A. (1998). Evaluar es Comprender. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
46. Selye, H. (1994) en Dr. Bensabat, S. (1994). Estrés. Grandes Especialistas Responden. España: Ediciones Mensajero.
47. Stack Jack (2000) Motivation Theory of David McClelland (Human Relation). http://www.accel-team.com/human_relation/hrels-06-mcclelland.html.
48. StressandCollegeStudents.(2000)<http://www.counsel.ufl.edu/counselnet/cnetstress.htm>
49. Tierno, J. B. (1984). Del Fracaso al Éxito Escolar. España: Editorial Plaza & Janes.
50. Troch, A. (1982). El Stress y la Personalidad. Barcelona: Editorial Herder.
51. Trockel, M. T.; Barnes, M. D.; Egget, D. L. (2000). Health-Related Variables and Academic Performance Among First-Year College Students: Implications for Sleep and other Behaviors. Journal of American College Health. Nov.,Vol. 49 Issue 3, p125, 7p.
52. Tuckman, B. W. (1999). Modelo Tripartito de Motivación para el Logro: Actitud/Impulso/Estrategia. Documento presentado en el simposium: Factores Motivacionales que Afectan el Exito del Estudiante Perspectivas Actuales. Reunión Anual de la Asociación Americana de Psicología, Boston, Agosto 1999.
53. Villalobos, D. L. R. Y Romero-García, O. (1990). Motivación para el Trabajo. Rendimiento Académico en Pregrado e Ingreso Económico del Profesional de la Ingeniería. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, Vol. 9 - Núm. 1, p. 26-33.

ANEXOS



AVALADA POR LA FEDERACION MUNDIAL DE SALUD MENTAL (WFMH)



SWS—SURVEY—forma GP^(C) (MÉXICO)
(C) (copyright 1994, Rodolfo E. Gutiérrez & Robert F. Ostermann)

finalidad de este cuestionario es establecer la relación entre factores personales, sociales y de trabajo. Es importante que usted conteste absolutamente todas las frases de una manera sincera. No hay respuestas ni buenas ni malas. Los datos serán manejados en forma estrictamente confidencial. Agradecemos de antemano su valiosa cooperación. (Tiempo aproximado: 35 a 45 minutos).

NOMBRE: _____ SEMESTRE: _____ D: _____ S: _____ P: _____
FOLIO: _____

ESCUELA: _____ CARRERA: _____

DATOS GENERALES

Favor de marcar con una "X" la letra que lo describa

- Mi sexo es: A) Masculino B) Femenino
- Mi edad es entre: A) 15-19 B) 20-29 C) 30-39 D) 40-49 E) más de 50
- Soy: A) Soltero(a) B) Casado(a) C) Divorciado(a) D) Viudo(a) E) Unión libre
- Trabajo como: A) Obrero(a) B) Empleado(a) C) Vendedor(a) o comerciante D) Técnico E) Supervisor o Gerente
- F) Profesionalista G) Trabajador(a) y estudiante H) Otro
- Mi escolaridad es: A) Primaria B) Secundaria C) Técnico o comercio D) Bachillerato E) Licenciatura F) Posgrado
- Dependientes (hijos, hermanos u otros): A) Ninguno B) 1 a 3 C) 4 a 6 D) 7 a 9 E) Más de 9
- Mi turno de trabajo es: A) Matutino B) Vespertino C) Nocturno D) Rotación de turnos E) Mixto
- Horas trabajadas a la semana: A) Menos de 20 hrs. B) 20-40 hrs. C) 41-60 hrs. D) 61-80 hrs. E) más de 80 hrs.
- Mi nivel económico es: A) Muy bajo B) Bajo C) Moderado D) Alto E) Muy alto
- Mi nacionalidad es: _____

SWS--SURVEY

para contestar esta sección, se presenta una columna de letras, cada letra tiene un valor que va de:

- A Nunca
- B Casi Nunca
- C Ocasionalmente
- D Frecuentemente
- E Muy Frecuentemente

ora, por favor lea con cuidado cada una de las frases siguientes. Marque con una "X" la opción que, en general, mejor ejee su situación.

EJEMPLO:

Voy al cine A B C E

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ACION I

Pienso que la gente que me rodea es agradable y considerada	A	B	C	D	E
Disfruto fiestas y celebraciones.....	A	B	C	D	E
Siento que las cosas que andan mal, a la larga mejoran	A	B	C	D	E
Me impaciento conmigo mismo(a) y con los demás	A	B	C	D	E
Sé que con mi trabajo contribuyo con algo valioso	A	B	C	D	E
Tengo hábitos nerviosos (tics)	A	B	C	D	E
Lo que se tiene que hacer en la escuela no tiene sentido.....	A	B	C	D	E
Me es imposible ser lo que la gente espera de mí	A	B	C	D	E
Siento que puedo manejar cualquier problema que se me presente	A	B	C	D	E
Es fácil congeniar conmigo.....	A	B	C	D	E
Oigo voces e imagino cosas inexistentes	A	B	C	D	E
Mis actividades escolares me alejan de mi familia	A	B	C	D	E
Sigo las costumbres y rutinas socialmente aceptadas	A	B	C	D	E
Soy valiente y atrevido(a)	A	B	C	D	E
En la escuela mis errores me podrían causar serios problemas	A	B	C	D	E
Tan sólo hacer los trabajos escolares rutinarios es un problema.....	A	B	C	D	E
Me gustaria rendirme, pero no puedo	A	B	C	D	E
Siento que ayudo a mejorar el mundo con mis estudios	A	B	C	D	E
Si tengo problemas, los compañeros me ayudarán	A	B	C	D	E
En la escuela me resulta confuso lo que debo hacer	A	B	C	D	E
Sueño despierto(a), me pierdo en fantasías	A	B	C	D	E

A	Nunca	B	Casi Nunca	C	Ocasionalmente	D	Frecuentemente	E	Muy Frecuentemente
22.	Mis actividades escolares se pueden ajustar a mi vida familiar	A	B	C	D	E			
23.	Encuentro muchas cosas interesantes que hacer	A	B	C	D	E			
24.	La gente no está de acuerdo conmigo y me contradice	A	B	C	D	E			
25.	Una de las cosas más importantes de mi vida son mis estudios	A	B	C	D	E			

SECCION II

26.	Pienso que los demás me respetan	A	B	C	D	E			
27.	Tengo amigos y compañeros buenos y leales	A	B	C	D	E			
28.	Me preocupo por mis estudios aún cuando estoy en casa	A	B	C	D	E			
29.	Me siento dividido(a) entre diversas responsabilidades sociales	A	B	C	D	E			
30.	Mis estudios me hacen sentir importante y poderoso	A	B	C	D	E			
31.	He perdido a alguien muy cercano a mí	A	B	C	D	E			
32.	Tengo jaquecas, dolores de cuello/espalda por tensión	A	B	C	D	E			
33.	Como, fumo o bebo café, en exceso	A	B	C	D	E			
34.	Puedo ser castigado(a) sin razón	A	B	C	D	E			
35.	Estoy de acuerdo en cómo se hacen las cosas en la escuela	A	B	C	D	E			
36.	Le simpatizo y le agrado a la gente con quien trabajo	A	B	C	D	E			
37.	Constantemente me quejo sin necesidad	A	B	C	D	E			
38.	Tengo poco interés o placer por el sexo	A	B	C	D	E			
39.	Soy firme y determinante en mis decisiones	A	B	C	D	E			
40.	La gente en la escuela sabe lo que hago y lo aprecia	A	B	C	D	E			
41.	Me culpo a mí mismo(a), me disculpo, me justifico	A	B	C	D	E			
42.	Tengo dificultad en empezar lo que tengo que hacer	A	B	C	D	E			
43.	Impido que la gente se aproveche de mí y tome ventaja	A	B	C	D	E			
44.	Tengo cambios de humor súbitos y frecuentes	A	B	C	D	E			
45.	Evito algunos lugares, personas o actividades para no ser molestado(a)	A	B	C	D	E			
46.	Me gusta hacer las cosas tan rápido como me es posible	A	B	C	D	E			
47.	Considero que la vida en mi comunidad es ordenada y segura	A	B	C	D	E			
48.	Tengo problemas de respiración, pulso o digestión	A	B	C	D	E			
49.	Siento que haga lo que haga, no está bien hecho	A	B	C	D	E			
50.	La gente en la escuela me encuentra defectos	A	B	C	D	E			

SECCION III

51.	Por donde vivo, parece que no hay quien organice las cosas, no hay reglas	A	B	C	D	E			
52.	Soy cuidadoso(a) y dedicado(a) con mis estudios	A	B	C	D	E			
53.	Mis actividades religiosas me dan fuerza	A	B	C	D	E			
54.	El lugar donde estudio es sucio, insalubre	A	B	C	D	E			
55.	Siento que alguien cercano a mí, morirá próximamente	A	B	C	D	E			
56.	En la escuela no obtengo respuesta, ni buena ni mala	A	B	C	D	E			
57.	Tengo dificultad para poner atención o recordar	A	B	C	D	E			
58.	Siento que en la escuela las personas dependen de mí	A	B	C	D	E			
59.	La gente me insulta y se burla de mí	A	B	C	D	E			
60.	Hay mucho peligro, violencia, crimen, etc., donde vivo	A	B	C	D	E			
61.	Veo el lado bueno de las cosas	A	B	C	D	E			
62.	Participo y disfruto del entretenimiento	A	B	C	D	E			
63.	Hago lo que haga en mis estudios, es insuficiente	A	B	C	D	E			
64.	Siento que no existe algo realmente malo en mí	A	B	C	D	E			
65.	Me es difícil desprenderme de pensamientos que me molestan	A	B	C	D	E			
66.	Es difícil que me dé por vencido(a) fácilmente, busco el lado bueno de la vida	A	B	C	D	E			
67.	Pienso que tengo problemas personales que no me atrevo a contar	A	B	C	D	E			
68.	Soy muy desorganizado(a) y dejo muchas cosas sin terminar	A	B	C	D	E			
69.	Me canso fácilmente, me inquieto y tengo dificultad para dormir	A	B	C	D	E			
70.	Me encierro en mí mismo(a), y evito a los demás	A	B	C	D	E			
71.	Tengo arranques emocionales, me enoja, grito	A	B	C	D	E			
72.	Cuido de mi apariencia, me mantengo limpio(a) y saludable	A	B	C	D	E			
73.	Pertenezco a un grupo que se preocupa por mi bienestar	A	B	C	D	E			
74.	Camino con paso ligero y vivaz	A	B	C	D	E			
75.	Me preocupo por cosas sin importancia	A	B	C	D	E			

SECCION IV

76.	Ignoro lo que va a pasar en la escuela	A	B	C	D	E			
77.	La gente en la escuela, no se interesa por mí	A	B	C	D	E			
78.	Es probable que los profesores me hagan daño	A	B	C	D	E			
79.	Es inútil esperar que las cosas salgan todo el tiempo como yo espero	A	B	C	D	E			

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Por favor continúe en la siguiente página

Nunca	B Casi Nunca	C Ocasionalmente	D Frecuentemente	E Muy Frecuentemente	
80.-Distrito de herirme a mí mismo(a), o a otros	A	B	C	D	E
81.-Me rindo fácilmente y evado los conflictos	A	B	C	D	E
82.-Soy popular en mi comunidad	A	B	C	D	E
83.-Cuando hay problemas en la escuela, trato de resolverlos en equipo	A	B	C	D	E
84.-Me siento adaptado(a) a mi familia y amistades	A	B	C	D	E
85.-Mis estudios son repetitivos, rutinarios y aburridos	A	B	C	D	E
86.-Algunas personas con quienes estudio, son mis mejores amigos	A	B	C	D	E
87.-Donde vivo las cosas van mal y no mejoran	A	B	C	D	E
88.-Investigo y ensayo cosas nuevas	A	B	C	D	E
89.-Me siento mal y sin esperanza de mejorar	A	B	C	D	E
90.-Mis problemas familiares van más allá de lo que puedo soportar	A	B	C	D	E
91.-Disfruto de cantar, silbar y/o bailar	A	B	C	D	E
92.-Pienso que en la escuela fracaso porque tengo mala suerte	A	B	C	D	E
93.-Tengo que estar separado(a) de mi familia y de los que quiero	A	B	C	D	E
94.-Me es fácil relajarme, jugar y divertirme	A	B	C	D	E
95.-La escuela me obliga a hacer cosas contrarias a mis principios	A	B	C	D	E
96.-Mi fe religiosa es muy fuerte	A	B	C	D	E
97.-Tengo confianza en mi habilidad	A	B	C	D	E
98.-Mis estudios interfieren con mis otras responsabilidades	A	B	C	D	E
99.-Pertenezco a una familia unida	A	B	C	D	E
100.-Mis estudios me hacen sentir seguro(a)	A	B	C	D	E

SECCION V

101.-Me siento atrapado(a)	A	B	C	D	E
102.-Pienso que la policia realmente me protege	A	B	C	D	E
103.-Me importa poco lo que pasa, me doy por vencido, quisiera huir	A	B	C	D	E
104.-Mis ideas y creencias difieren de la mayoría de la gente que conozco	A	B	C	D	E
105.-Me siento satisfecho con mi vida sexual en esta etapa de la vida	A	B	C	D	E
106.-Aún cuando no sea mi responsabilidad, tengo que hacerme cargo de algo	A	B	C	D	E
107.-Es fácil que ocurran accidentes o errores en la escuela si no tengo cuidado	A	B	C	D	E
108.-Sin importar lo que pase, siento que Dios proveerá	A	B	C	D	E
109.-Es seguro y confortable donde estudio	A	B	C	D	E
110.-Siento que recibo muchas felicitaciones de la gente	A	B	C	D	E
111.-Tengo buen apetito	A	B	C	D	E
112.-Puedo canalizar mi estrés al trabajo productivo	A	B	C	D	E
113.-Mi hogar está rodeado de cosas agradables y alegres	A	B	C	D	E
114.-Mis calificaciones son adecuadas	A	B	C	D	E
115.-Tengo miedo de perder la escuela	A	B	C	D	E
116.-Pienso que las dificultades que tengo, tienen una razón de ser	A	B	C	D	E
117.-En la escuela no tengo oportunidad de descansar cuando me canso	A	B	C	D	E
118.-Tengo buena salud física	A	B	C	D	E
119.-Tengo demasiado trabajo que hacer	A	B	C	D	E
120.-Cuento con alguien que me ayuda	A	B	C	D	E
121.-Me recupero rápidamente de situaciones estresantes	A	B	C	D	E
122.-A veces finjo estar enfermo(a) para evitar cumplir con mi deber	A	B	C	D	E
123.-Hay tantos cambios en la escuela que me confundo	A	B	C	D	E
124.-Tengo sueños y aspiraciones por una vida mejor	A	B	C	D	E
125.-Mi humor es equilibrado, no me molestan las altas y bajas de la vida	A	B	C	D	E

SECCION VI

26.-Me pongo en guardia, controlo mis emociones	A	B	C	D	E
27.-En general me siento satisfecho(a) con mi vida	A	B	C	D	E
28.-Me siento triste, deprimido(a), lloro con facilidad	A	B	C	D	E
29.-Se necesita de mucho para lograr que me enoje	A	B	C	D	E
30.-Río, sonrío, me siento feliz y despreocupado(a)	A	B	C	D	E
31.-Cuando me enoja, presiono a los demás	A	B	C	D	E
32.-En la escuela puedo arreglar las cosas a mi conveniencia	A	B	C	D	E
33.-Me mantengo en buen estado físico	A	B	C	D	E
34.-Me es fácil relajarme	A	B	C	D	E
35.-Me siento amado(a) y atendido(a)	A	B	C	D	E
36.-En la escuela, tengo que luchar para salir adelante	A	B	C	D	E
37.-La escuela me da la oportunidad de mejorar	A	B	C	D	E
38.-Siento que el mundo ha sido bueno conmigo	A	B	C	D	E
39.-El tipo de estudios que hago es demandante y no es respetado	A	B	C	D	E
40.-En la escuela tengo la oportunidad de aprender y mejorar	A	B	C	D	E

Por favor continúe en la siguiente página ➔

A	Nunca	B	Casi Nunca	C	Ocasionalmente	D	Frecuentemente	E	Muy Frecuentemente
141.	-Siento que puedo hacer realidad todos mis sueños	A	B	C	D	E			
142.	-Mis estudios me ayudan a mantenerme saludable	A	B	C	D	E			
143.	-En la escuela estoy contento(a) de hacer exactamente lo que tengo que hacer	A	B	C	D	E			
144.	-Mantengo la compostura en situaciones de conflicto	A	B	C	D	E			
145.	-Hay conflictos donde estudio, la gente discute y pelea	A	B	C	D	E			
146.	-La vida a mi alrededor es confusa y desordenada (caótica)	A	B	C	D	E			
147.	-Tengo que mentir y engañar para lograr mis propósitos	A	B	C	D	E			
148.	-Estoy decidido (a) a ser el (la) mejor todo el tiempo	A	B	C	D	E			
149.	-Me he tenido que cambiar de diferentes lugares en donde he vivido	A	B	C	D	E			
150.	-Pienso que no puedo hacer todo lo que tengo que hacer	A	B	C	D	E			

SECCION VII

151.	-Puedo vivir solo(a)	A	B	C	D	E			
152.	-Mis estudios son divertidos y disfruto haciéndolos	A	B	C	D	E			
153.	-Evito que mis estudios gobiernen mi vida	A	B	C	D	E			
154.	-Siento que mis metas son realistas y alcanzables	A	B	C	D	E			
155.	-La gente me está molestando	A	B	C	D	E			
156.	-Pienso que el gobierno se interesa por mi bienestar social	A	B	C	D	E			
157.	-Mis condiciones de vida no son saludables	A	B	C	D	E			
158.	-Estoy constantemente preocupado(a) por mis problemas	A	B	C	D	E			
159.	-En general, encuentro un lugar tranquilo y callado cuando lo deseo	A	B	C	D	E			
160.	-La gente no reconoce mis esfuerzos, nunca aprecia lo que hago	A	B	C	D	E			
161.	-A veces siento verdadero pánico y terror	A	B	C	D	E			
162.	-Me acompaña el recuerdo de padres y/o hijos	A	B	C	D	E			
163.	-Resuelvo mis problemas, pero estos persisten	A	B	C	D	E			
164.	-Me siento contento(a) conmigo mismo(a); me gusta ser como soy	A	B	C	D	E			
165.	-Realmente no hay nadie a quien quiera o quien me quiera	A	B	C	D	E			
166.	-En mi casa hay demasiada gente	A	B	C	D	E			
167.	-Tengo temor de que algo terrible vaya a pasar	A	B	C	D	E			
168.	-Estoy en tratamiento médico por problemas cardíacos o gastrointestinales	A	B	C	D	E			
169.	-En la escuela lo que hago me da satisfacción personal, dignidad y orgullo	A	B	C	D	E			
170.	-Tengo un sentido muy claro del bien y del mal	A	B	C	D	E			
171.	-Necesito que alguien me presione	A	B	C	D	E			
172.	-Acepto y disfruto mis responsabilidades sociales	A	B	C	D	E			
173.	-Endurezco los músculos faciales, frunzo el ceño	A	B	C	D	E			
174.	-Hay fiestas y celebraciones donde estudio	A	B	C	D	E			
175.	-Tengo la oportunidad de ayudar a otros	A	B	C	D	E			

SECCION VIII

176.	-Culpo a otros por mis problemas y fallas	A	B	C	D	E			
177.	-Pienso que en la escuela es un gran reto hacer lo que parece "imposible"	A	B	C	D	E			
178.	-Debo estudiar aún cuando estoy enfermo(a)	A	B	C	D	E			
179.	-Me siento seguro en el vecindario o colonia	A	B	C	D	E			
180.	-Necesito mucho apoyo y estímulo	A	B	C	D	E			
181.	-Hay gente con quien puedo compartir mi vida con confianza	A	B	C	D	E			
182.	-Invento excusas para mis errores y fallas	A	B	C	D	E			
183.	-Puedo aceptar la presión cuando es necesario	A	B	C	D	E			
184.	-Tengo una relación sentimental intensa	A	B	C	D	E			
185.	-Me avergüenzo fácilmente	A	B	C	D	E			
186.	-Me muestro lleno(a) de energía y entusiasmo por la vida	A	B	C	D	E			
187.	- Sé que cualquier problema se resolverá de una manera u otra	A	B	C	D	E			
188.	-Disfruto las vacaciones y las fiestas	A	B	C	D	E			
189.	-Siento que mis condiciones de vida son buenas y mejoran constantemente	A	B	C	D	E			
190.	-Escondo mis decepciones y sentimientos de enojo	A	B	C	D	E			
191.	-Soy eficiente en mis estudios y los hago bien	A	B	C	D	E			
192.	-Me preocupo por las cosas por mucho tiempo, aunque sé que de nada sirve	A	B	C	D	E			
193.	-Reconozco que hay muchas cosas malas pero no me importa	A	B	C	D	E			
194.	-Mis juicios y decisiones determinan la mayor parte de mi vida	A	B	C	D	E			
195.	-Las cosas que hago con mis amigos me son muy estimulantes	A	B	C	D	E			
196.	-Puedo expresar mi malestar cuando algo me molesta	A	B	C	D	E			
197.	-Tengo una vida bien organizada y bajo control	A	B	C	D	E			
198.	-Me da pánico en las crisis y pierdo el control por un tiempo prolongado	A	B	C	D	E			
199.	-Me impongo metas muy altas y un ritmo acelerado, a veces audazmente	A	B	C	D	E			
200.	-La gente a mi alrededor es inmutable, gata y palera	A	B	C	D	E			

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

!!!GRACIAS POR SU COOPERACION!!!



A continuación hay una lista de afirmaciones. Debes indicar en que medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay 5 respuestas posibles. Especifica tu respuesta marcando la que mejor exprese tu opinión. Contesta COMO ERES TÚ, no como te gustaría ser.

- 1= COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
 2= EN DESACUERDO
 3= NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO
 4= DE ACUERDO
 5= COMPLETAMENTE DE ACUERDO

1	Me gusta resolver problemas difíciles	1	2	3	4	5
2	Me gusta ser trabajador	1	2	3	4	5
3	Me enoja que otros trabajen mejor que yo	1	2	3	4	5
4	Me es importante hacer las cosas lo mejor posible	1	2	3	4	5
5	Me disgusta cuando alguien me gana	1	2	3	4	5
6	Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor	1	2	3	4	5
7	Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo	1	2	3	4	5
8	Soy cumplido en las tareas que se me asignan	1	2	3	4	5
9	Disfruto cuando puedo vencer a otros	1	2	3	4	5
10	Soy cuidadoso al extremo de la perfección	1	2	3	4	5
11	Me gusta que lo que hago quede bien hecho	1	2	3	4	5
12	Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla	1	2	3	4	5
13	Me siento bien cuando logro lo que me propongo	1	2	3	4	5
14	Soy dedicado en las cosas que emprendo	1	2	3	4	5
15	Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros	1	2	3	4	5
16	No estoy tranquilo hasta que mi trabajo quede bien hecho	1	2	3	4	5
17	Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas	1	2	3	4	5
18	Como estudiante soy machetero	1	2	3	4	5
19	Me esfuerzo más cuando compito con otros	1	2	3	4	5
20	Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla	1	2	3	4	5
21	Si hago un buen trabajo me causa satisfacción	1	2	3	4	5
22	Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás.	1	2	3	4	5



NOMBRE: _____

Edad: _____ Sexo: F M Promedio bachillerato: _____ Promedio Actual: _____

¿Tienes beca?: SI NO

Actividades que realizas durante el día:

a) Domésticas b) Culturales c) Deportivas d) Comunitarias

¿Cuáles han sido tus logros hasta el momento? Descríbelos brevemente.

¿Cuáles son tus metas a:?

a) Corto plazo:

b) Mediano plazo:

c) Largo plazo:

¿Por qué estudias?:

a) Necesidad b) Gusto c) Obligación d) Satisfacción

¿Trabajas? SI NO ¿Cuántas hrs. al día en promedio?: _____

¿Por qué trabajas?:

a) Necesidad b) Gusto c) Obligación d) Para tener ingresos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN