



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO EN
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE SALUD PÚBLICA Y
ADMINISTRACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA.

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA: LORENA FRANCESCA BENEL VIDAL

ASESORA: Mg. BRIGITTE ANA LUCIA AGUILAR SALCEDO

LIMA - PERÚ

2026

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Benel Vidal, Lorena Franchesca

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autores del trabajo titulado: **Motivación académica y apoyo social percibido en estudiantes de la Facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de **Tesis**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Aguilar Salcedo, Brigitte Ana Lucia	Psicología	Asesora

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **15%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3471676414**; fecha de entrega: **02-02-2026**)
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 03 de febrero de 2026**



Firma del asesor
N° DNI: 72841037
ORCID: 0000-0003-3663-9837

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. GIANCARLO OJEDA MERCADO
Presidente

Mg. JENNIFER DENISSE CARRASCO TACURI
Vocal

Mg. JULIA ROXANA CALDERON CALDERON
Secretaria

DEDICATORIA

A mis padres Marcela y Aldo, por su confianza plena y ejemplo de esfuerzo y amor al conocimiento.

A mis hermanas, por acompañarme incondicionalmente.

Y a todas las personas que formaron parte de este proceso y que hoy ya no están con nosotros, pero cuya huella permanece en mi corazón y en cada logro alcanzado.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora de tesis, Brigitte Aguilar Salcedo, por su constante compromiso, su academicismo y la meticulosidad con la que acompañó cada etapa de este proceso.

A mis profesores de la Facultad de Psicología, por sus valiosas enseñanzas y por cultivar el amor hacia el conocimiento como vía para comprender y favorecer a la sociedad.

A la Facultad de Salud Pública y Administración, por confiar en mí como profesional y por su apoyo a la investigación social.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
1.1 IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA.....	9
1.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	11
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 REVISIÓN TEÓRICA DE LAS VARIABLES.....	14
2.1.1 Motivación	14
2.1.2 Motivación académica	16
2.1.2. 1 Impacto de la motivación académica.....	17
2.1.2.2 Teorías de la motivación académica.....	19
Teoría de la atribución de Weiner.....	19
Teoría de la motivación de logro	20
Teoría de la Auto-Determinación	22
2.1.3 Apoyo social.....	27
2.1.3.1 Apoyo social percibido.....	30
2.1.3.2 Fuentes de apoyo social percibido	31
2.1.3.3 Impacto del apoyo social percibido	33

2.1.3.4 Modelos teóricos del apoyo social percibido.....	35
2.1.4 Estudiantes universitarios.....	42
2.1.4.1 Etapa de juventud.....	45
2.1.4.2 Motivación académica en estudiantes universitarios.....	47
2.1.4.3 Apoyo social percibido en estudiantes universitarios.....	49
2.2 ANTECEDENTES.....	50
Investigaciones internacionales.....	50
Investigaciones nacionales.....	54
2.3 HIPÓTESIS.....	56
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	58
3.1 NIVEL Y TIPO DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
3.3 POBLACIÓN.....	59
3.4 VARIABLES.....	61
3.5 MÉTODOS E INSTRUMENTOS.....	63
Escala de Motivación Académica.....	63
Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido.....	66
3.6 PROCEDIMIENTO.....	69
3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	71
3.8 ANÁLISIS DE DATOS.....	73
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	75
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	83

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	91
CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadísticos descriptivos y Prueba de normalidad Shapiro-Wilk de las variables Apoyo Social Percibido y Motivación Académicas.	76
Tabla 2 Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo social percibido.	77
Tabla 3 Frecuencia y porcentaje según niveles de apoyo social percibido.	79
Tabla 4 Frecuencia y porcentaje según niveles de motivación académica.	80
Tabla 5 Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo familiar percibido.	81
Tabla 6 Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo amical percibido.	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representación gráfica de la teoría de atribución de Weiner (1986)	20
Figura 2 Representación gráfica de la teoría de logro de Atkinson (1964) con aportes de Feather (1982) y Wigfield y Eccles (2000)	22
Figura 3 Representación gráfica de la teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (1985), con aportes de Vallerand (1989)	27
Figura 4 Fuentes de apoyo social percibido	33
Figura 5 Representación gráfica del modelo teórico de Barrera (1986)	37
Figura 6 Representación gráfica del modelo teórico de House, Umberson y Landis (1988)	39
Figura 7 Representación gráfica del modelo teórico de Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983)	41

RESUMEN

La etapa universitaria es un periodo decisivo caracterizado por múltiples exigencias académicas y personales que pueden afectar el bienestar y la permanencia de los estudiantes. Entre los factores asociados, la desmotivación y la falta de apoyo social percibido representan riesgos relevantes para su desarrollo académico y emocional. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación académica y el apoyo social percibido en estudiantes de la Facultad de Salud Pública y Administración de una universidad privada de Lima Metropolitana. La investigación fue de tipo descriptiva y correlacional, participaron 42 estudiantes mayores de 18 años. Se emplearon la Escala de Motivación Académica (EMA) y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS). Los resultados evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r = .428$, $p < .001$), así como entre la motivación académica y las dimensiones de apoyo familiar ($r = .381$, $p = .013$) y amical ($r = .341$, $p = .027$).

Se concluye que los estudiantes que perciben mayor respaldo emocional y social presentan mayores niveles de interés, compromiso y persistencia académica. En conjunto, fortalecer las redes familiares, amicales e institucionales se presenta como una estrategia clave para promover la motivación académica y el bienestar integral en la educación superior.

Palabras clave: Motivación académica, Apoyo social percibido, Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The university stage is a decisive period characterized by multiple academic and personal demands that can affect students' well-being and persistence. Among the associated factors, lack of motivation and perceived social support represent significant risks to academic and emotional development. In this context, the present study aimed to determine the relationship between academic motivation and perceived social support among students from the Faculty of Public Health and Administration at a private university in Metropolitan Lima. The research was descriptive and correlational, involving 42 students over 18 years of age. The Academic Motivation Scale (AMS) and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) were applied. Results showed a positive and statistically significant correlation between the two variables ($r = .428, p < .001$), as well as between academic motivation and the dimensions of family support ($r = .381, p = .013$) and friend support ($r = .341, p = .027$).

It is concluded that students who perceive greater emotional and social support exhibit higher levels of interest, commitment, and academic persistence. Overall, strengthening family, peer, and institutional support networks emerges as a key strategy to promote academic motivation and holistic well-being in higher education.

Keywords: Academic motivation, Perceived social support, University students.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo académico de los estudiantes universitarios se encuentra influido por diversos factores personales, sociales y contextuales que interactúan durante su proceso formativo. En este proceso, la motivación académica desempeña un papel fundamental, ya que orienta, regula y sostiene el esfuerzo del estudiante para alcanzar sus metas educativas y personales. Del mismo modo, el apoyo social percibido se configura como un recurso psicosocial esencial que contribuye al bienestar personal, la adaptación universitaria y el afrontamiento de las exigencias propias de la formación profesional.

En los últimos años, diversos estudios han evidenciado una disminución en los niveles de motivación académica y en la percepción de apoyo social dentro del contexto universitario. Esta situación es particularmente preocupante en los estudiantes de carreras vinculadas a la salud pública, quienes se enfrentan cargas académicas y emocionales.

El Capítulo I desarrolla la identificación, planteamiento, justificación, limitaciones y objetivos de la investigación, resaltando la relevancia del estudio dentro del contexto universitario actual. El Capítulo II presenta el marco teórico, en el cual se revisan las principales conceptualizaciones, teorías y antecedentes nacionales e internacionales relacionados con la motivación académica y el apoyo social percibido. El Capítulo III describe la metodología empleada, detallando el nivel y tipo de investigación, el diseño, la población participante, los instrumentos de medición, el procedimiento seguido y las consideraciones éticas correspondientes.

Posteriormente, el Capítulo IV expone los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, mientras que el Capítulo V desarrolla la discusión, interpretando los hallazgos a la luz de la evidencia científica existente. Finalmente, el Capítulo VI presenta las conclusiones y recomendaciones, orientadas a fortalecer la comprensión del vínculo entre la motivación académica y el apoyo social percibido, y a generar estrategias institucionales que favorezcan el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes universitarios.

1.1 IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La etapa universitaria constituye un periodo decisivo en la vida de los jóvenes, caracterizado por una intensa transición hacia la adultez, el asumir nuevas responsabilidades y la adaptación a diversas demandas sociales y académicas. En este contexto, situaciones personales, familiares o institucionales pueden incidir negativamente en el desarrollo académico del estudiante, especialmente cuando afectan su motivación, un factor clave para el éxito educativo.

La motivación académica ha sido ampliamente reconocida como un elemento central en los procesos de aprendizaje, ya que influye directamente en la disposición del estudiante para esforzarse, perseverar y alcanzar sus metas (Coronado et al., 2020). En este marco, la motivación es considerada por Ryan & Deci (2000) como el motor de la orientación, control y persistencia del comportamiento del individuo. Siendo la motivación académica un concepto reconocido por Rivas y Aviles (2020) referente al interés y disposición para aprender, las expectativas académicas, la motivación al logro de cada estudiante y, los aspectos relacionados a sus actitudes hacia las dificultades y la frustración en el estudio. La motivación académica genera impacto en el proceso de aprendizaje y favorece el desarrollo académico y personal del estudiante (Howard et al., 2021; Ramos-vera et al., 2023). Por el contrario, cuando los aspectos previamente mencionados se orientan a la desmotivación académica, afecta negativamente el desarrollo de los estudiantes, ya que está vinculado al menor interés académico, lo cual perjudica su capacidad de aprendizaje y

disposición frente a los estudios (Cruz, 2023); por lo que, se considera un obstaculizador para el logro de metas académicas.

Estudios recientes en el contexto peruano muestran una preocupante situación respecto a la motivación de los estudiantes universitarios. Cassaretto et al. (2021) identificaron que el 46% de los estudiantes de universidades privadas de Lima presentan niveles bajos o muy bajos de motivación académica. Del mismo modo, Carpio (2022) reportó que el 30,4% de los estudiantes de una carrera de humanidades muestran una motivación académica deficiente. En relación a resultados similares identificados en estudios internacionales; Berestova et al. (2022) identificó la notable disminución general de la motivación académica en estudiantes universitarios. De igual manera, en el estudio de Coronado et al., (2022) que identificó un bajo nivel de motivación académica en los estudiantes universitarios.

Entre los factores asociados a esta problemática, se ha identificado que la desmotivación académica se asocia negativamente con el rendimiento escolar (Ramos-vera et al., 2023); y a nivel emocional, genera estrés y frustración en los estudiantes universitarios (Barrón y Armenta, 2021), lo cual se asocia a una mayor predisposición a desencadenar problemas psicológicos, siendo esto una amenaza contra el bienestar personal y formación profesional de los estudiantes; por ende podría tener repercusiones significativas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes de educación superior que se están formando en la actualidad, afectando así el panorama futuro del país.

En cuanto a las características asociadas a la etapa universitaria, tales como la complejidad académica, el interés vocacional, las circunstancias familiares y/o laborales, la interacción social, el autoritarismo pedagógico, entre otros (Tinajero et al, 2020; Aldowah et al., 2020, y Agencia Andina, 2017) son factores que pueden disminuir la motivación académica, y por ende, desencadenar consecuencias tales como el fracaso académico y la deserción universitaria (Coronado et al., 2022).

Lo previamente mencionado representa una amenaza para la formación profesional y el bienestar de los estudiantes, y en consecuencia, para la calidad del capital humano que el país requiere. Particularmente en Perú, las tasas de deserción universitaria durante el período de 2017-2020 han sido elevadas, alcanzando el 30% en 2017, el 19,3% en 2019 y el 31% en 2020 (Ministerio de Educación, 2020). Estas estadísticas referentes al fenómeno de deserción académica también se evidencian en universitarios que han migrado a Lima por motivos de estudios, registrándose que el 15% de estos abandonan sus estudios universitarios (Chocobar, 2017), por razones asociadas a los sentimientos de nostalgia, soledad y desarraigo por la lejanía de sus familiares (Cotler, 2016), según Aquino (2016), estos son factores que dificultan la adaptación universitaria; y afecta negativamente su motivación académica.

En este marco, el apoyo social percibido surge como un factor esencial clave durante esta etapa. Desde la teoría de Ryan y Deci (2000) hasta estudios recientes como los de Lau (2022), se ha evidenciado que la motivación humana está fuertemente influida por el contexto social. En

particular, durante este periodo de la vida, los jóvenes se enfrentan a mayores responsabilidades y desafíos en el ámbito socioacadémico.

Al respecto, Cobb (1976) citado por Ortíz (2020) menciona que el apoyo social percibido es la connotación subjetiva de la calidad de la ayuda brindada por la familia, amigos u otras personas del contexto. En función a ello, Tinajero et al. (2020) afirma que el apoyo social percibido desempeña un rol positivo en la vida de estudiantes universitarios, ya que impacta positivamente en la adaptación y en el rendimiento académico de estos.

De igual manera, Cutrona, Hessling y Suhr (1997), citados por Huerta et al. (2019), argumentan que el apoyo social promueve conductas adaptativas frente al estrés. Por el contrario, la falta de apoyo social percibido incrementa la prevalencia de somatización del estrés y ansiedad (Huerta et al., 2019).

Cabe destacar, respecto al apoyo social percibido en la población universitaria, que según Caciano, J. (2023), se identificó que el 28.5 % de estudiantes universitarios de Lima presenta un nivel escaso de apoyo social percibido, esta cifra genera preocupación ya que la falta de apoyo social tiene como consecuencia el aumento del nivel de estrés de la persona, la reducción de la habilidad para adaptarse ante situaciones adversas, el favorecimiento del aislamiento, (Caciano, 2023; Lau, 2022) y el aumento de la prevalencia de sintomatología ansiosa depresiva (Elmer et al., 2020; Langer et al., 2022). Ello es particularmente importante frente a las alarmantes cifras de sintomatología severa y extremadamente severa de estrés (32%), ansiedad (39%) y depresión (39%) entre estudiantes

universitarios (Cassaretto et al., 2021). Los datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes, 2022), del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) también brindaron data en relación a ello, especificando el rango de edad de entre 15-29 años, siendo el grupo etario con mayor presencia de problemas psicológicos (32,3%) (SENAJU, 2023). Asimismo, el MINEDU (2019), identificó cifras alarmantes referentes a la salud mental de la comunidad de universitarios, mostrando que el 85% presentan problemas de salud mental, siendo más prevalentes los casos de ansiedad y estrés.

Los estudiantes de carreras universitarias, tales como la administración de la salud y salud pública y global, suelen desenvolverse en un contexto que involucra diversos desafíos académicos y tareas exigentes, que dan lugar a dificultades para cumplir sus expectativas académicas, lo cual es un factor generador de estrés (Cassaretto, 2003; citado por Cazorla - Pérez, 2023), a ello se le suman los problemas socioeconómicos, problemas de adaptación, sentimientos de soledad y presiones sociales (World Forum Economic, 2022)

Prestar atención al entorno en el que se desenvuelven los estudiantes y la prevalencia de problemas en la salud mental, permite tomar consciencia de ello y favorecer el bienestar, con el fin de aumentar el rendimiento académico, retención y mantener la tasa de graduación. Además, está relacionado a niveles altos de motivación, logro académico, autoconfianza, pensamiento crítico, y servicio a la comunidad (World Forum Economic, 2022).

En relación a lo mencionado previamente, la motivación académica y el apoyo social percibido son fundamentales para el bienestar de los estudiantes de salud pública y administración. La motivación académica impulsa a los estudiantes a esforzarse y perseverar en sus estudios, mejorando su rendimiento (Ramos-vera et al., 2023), y satisfacción académica (Barrón y Armenta, 2021). Mientras que el apoyo social percibido, favorece que los estudiantes manejen de manera óptima el estrés (Huerta et al., 2019) y los desafíos académicos. Juntos, estos factores no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también promueven un entorno más positivo y saludable, reduciendo la prevalencia de problemas emocionales como la ansiedad y la depresión (Barrera y Flores, 2020; Berestova et al., 2020).

Las problemáticas expuestas anteriormente, evidencian que la motivación académica y el apoyo social percibido son objeto de interés involucrados en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios. Por esta razón, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre motivación académica y el apoyo social percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima Metropolitana?.

En el presente estudio se optó por analizar únicamente el puntaje global de la motivación académica, sin desagregar sus subdimensiones, debido a razones conceptuales, metodológicas y psicométricas. En términos teóricos, diversos autores señalan que la motivación académica puede evaluarse de manera válida como un índice general cuando el interés del investigador se

centra en el nivel motivacional global y no en los tipos específicos de regulación (Eccles & Wigfield, 2002; Pintrich & Schunk, 2002). Además, el instrumento utilizado presenta evidencia empírica que respalda la solidez y consistencia del puntaje total, el cual ha sido empleado ampliamente en investigaciones educativas como reflejo adecuado del funcionamiento motivacional general del estudiante (Fairchild et al., 2005). Desde el plano metodológico, diversos estudios señalan que, en escalas multidimensionales, emplear un puntaje total es metodológicamente adecuado cuando las subdimensiones no añaden claridad interpretativa o presentan alta colinealidad (Buz et al., 2022; Reise, 2012). Finalmente, se decidió evitar una fragmentación del constructo, ya que la subdivisión simultánea de ambos instrumentos (motivación académica y apoyo social percibido) podría dispersar la interpretación de los resultados sin aportar valor explicativo adicional al objetivo central del estudio, que se orienta a determinar la relación general entre apoyo social percibido y motivación académica (Hair et al., 2019). Sin embargo, se realizó una excepción en el caso de la variable de apoyo social percibido, la cual sí considerada a través de sus subdimensiones de apoyo social percibido de amigos y de familia, por tratarse de fuentes que la literatura reconoce como componentes que pueden relacionarse de manera diferenciada con la motivación académica (Tinajero et al., 2020; Malpartida, 2020).

1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

La presente investigación cobra relevancia al centrarse en el análisis de dos variables fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes

universitarios: la motivación académica y el apoyo social percibido. En particular, se enfocó en los estudiantes de la Facultad de Salud Pública y Administración de una universidad privada de Lima Metropolitana, quienes enfrentan una etapa vital caracterizada por intensas exigencias académicas, desafíos personales y demandas sociales. En este escenario, la desmotivación académica se presenta como un obstáculo crítico para el logro de metas educativas, mientras que el apoyo social percibido emerge como un recurso psicosocial que favorece la resiliencia, el bienestar emocional y la continuidad en los estudios superiores.

Desde el valor teórico, el estudio contribuyó al conocimiento sobre la relación entre la motivación académica y el apoyo social percibido en estudiantes universitarios. Los hallazgos permitieron ampliar la comprensión de ambos constructos y de su interacción dentro del ámbito educativo, generando evidencia útil para futuras investigaciones de carácter explicativo o predictivo, en las cuales puedan incorporarse variables mediadoras o moderadoras que profundicen en los mecanismos que vinculan el apoyo social con la motivación académica y el bienestar estudiantil.

A nivel práctico, la presente investigación busca visibilizar las problemáticas identificadas en la población universitaria, tal como la desmotivación académica. El estudio brinda datos actualizados sobre los niveles de motivación académica y apoyo social percibido, así como sobre su relación significativa, aportando una base empírica que puede orientar la

planificación de estrategias de acompañamiento psicoeducativo y de fortalecimiento de redes de apoyo institucional.

A nivel social, los resultados obtenidos ofrecieron información estadística relevante que podrá ser empleada por las autoridades académicas y equipos de bienestar universitario para diseñar programas e intervenciones dirigidos a promover la motivación, la integración y el bienestar emocional de los estudiantes. Asimismo, se destacó la importancia de implementar medidas preventivas y de promoción del bienestar sustentadas en evidencia científica. Finalmente, en la justificación preventivo–promocional, el estudio se alineó con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3 y 4, orientados a garantizar la salud, el bienestar y una educación de calidad. A partir del análisis de los resultados, se propuso la posibilidad de desarrollar programas institucionales que prevengan los riesgos asociados a la falta de motivación y al bajo apoyo social percibido, fortaleciendo así las competencias formativas, la satisfacción académica y el bienestar integral de los futuros profesionales.

1.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La limitación del presente estudio es el alcance de la investigación, ya que se enfoca en una población específica de estudiantes de la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima. Por este motivo, los resultados no pueden generalizarse a la totalidad de los estudiantes universitarios ni representar otras realidades académicas o contextos institucionales.

Asimismo, el diseño metodológico de tipo correlacional permitió identificar la relación existente entre la motivación académica y el apoyo social percibido; por lo tanto, no posibilita establecer relaciones de causa y efecto entre las variables. En ese sentido, los hallazgos se interpretan desde la descripción del grado de correlación entre ambos constructos, más no como una evidencia predictiva o explicativa de su interacción.

Finalmente, dado que la información fue recolectada en 2025 a partir de los registros disponibles en ese momento, no se contó con datos adicionales sobre las condiciones familiares o de residencia de los participantes (por ejemplo, si vivían con sus familias o si residían en Lima u otra región). Esta ausencia de información se debió a que dichos datos no formaron parte de las variables inicialmente recopiladas por la fuente de donde se obtuvo la base. En consecuencia, la caracterización de la población se limita a los indicadores disponibles, lo que restringe la posibilidad de describir con mayor detalle el contexto sociodemográfico de los estudiantes incluidos en el estudio.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General

- Determinar la relación entre motivación académica y el apoyo social percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.

Específicos

- Describir el nivel de apoyo social percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.
- Describir el nivel de motivación académica de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.
- Determinar la relación entre motivación académica y el apoyo familiar percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.
- Determinar la relación entre motivación académica y el apoyo amical percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 REVISIÓN TEÓRICA DE LAS VARIABLES

2.1.1 Motivación

A lo largo de la historia, se han postulado múltiples maneras de definir la motivación; partiendo desde el año 1985 hasta la actualidad; Deci y Ryan (1985) introducen la idea de que la motivación es regulada por aspectos biológicos, cognitivos y sociales. Vallerand y Thill (1989) amplían más el concepto, refiriendo que la motivación es un constructo con factores internos o externos que impulsan el inicio, intensidad, dirección y persistencia del comportamiento. Mientras que, Bisquerra (2000) lo considera un constructo teórico-hipotético en el que intervienen variables biológicas y aprendidas, que deriva a un proceso complejo que origina la activación, dirección, intensidad y coordinación del comportamiento orientado a objetivos determinados. En el año 2002, el concepto es complementado por Santrock, quien define la motivación como el conjunto de motivos por los que los individuos se comportan de tal manera, siendo este comportamiento vigoroso, dirigido y sostenido. A ello, se le suma lo postulado por Trechera (2005), quien refiere que es aquello que moviliza al individuo para realizar una actividad, entendiendo que ello implica el planteamiento de un objetivo, uso de recursos necesarios, y perseverancia para el logro de la meta. Esto se asemeja a Herrera et al. (2004), quienes mencionan que la motivación es una parte esencial que explica el motivo de nuestras acciones, siendo

esta la que determina si un individuo se activa, se dirige hacia un objetivo y si es persistente y mantiene su impulso por lograr el objetivo (Naranjo, 2009). En los últimos años, los múltiples aportes permite reconocer que la motivación involucra aspectos internos y externos que orientan el comportamiento del individuo (Abreu et al., 2018, y Rodriguez et al., 2023;) y es considerado un aspecto esencial para la vida (Juarez y Bardales, 2023)

Además de las conceptualizaciones antes referidas, la motivación también es analizada desde diversos enfoques; son 3 los enfoque más relevantes; entre ellos está el conductista, centrada en recompensa y castigo para dirigir la conducta del individuo; el humanista, que detecta ciertos reguladores de la motivación y la fundamenta en el desarrollo del individuo; y el enfoque cognitivo. Siendo este último considerado por diversos autores como el enfoque más completo para desarrollar la motivación académica (García, 2015; Gooding y Herrera, 2021). Este enfoque ha sido analizado desde el año 2002 por Santrock, quien menciona que según la visión cognitiva, la motivación es un conjunto de conductas moduladas por procesos cognitivos; según ello, se reconoce que la motivación incluye la interpretación cognitiva que realiza el sujeto (Tirado et al., 2013) , influenciada por factores sociales, generando así respuestas emocionales y comportamientos dirigidos hacia metas específicas para satisfacer deseos o necesidades (Proaño, 2023).

2.1.2 Motivación académica

En relación al concepto de motivación académica, inicialmente fue definido por Vallerand, Blais, Briere y Palletier (1989) como “el resultado de características y orientaciones estables que se relacionan con los factores sociales del estudiante y su entorno, abarcando rasgos propios de personalidad” (Vallerand et al., citado por Medina, 2020).

En referencia a ello, Fuente (2004) citado por Medina (2020), menciona que la motivación académica es un concepto hipotético que explica el inicio, la orientación y constancia del comportamiento orientada al aprendizaje y logro académico. Gonzales (2007) citado por Medina (2020) complementa que es el mayor predictor de adaptación académica, asociado al aspecto emocional, adquisición de estrategias y logro de objetivos. Por su lado, Rivas y Aviles (2020) mencionan que la motivación académica es un cúmulo de percepciones que los estudiantes tienen en cuanto a su interés y disposición para aprender, sus expectativas académicas, su motivación al logro, sus actitudes frente a las dificultades y la frustración en el estudio.

En base a las referencias previamente mencionadas, se reconoce que la motivación académica involucra componentes afectivas y cognitivas; el aspecto afectivo hace referencia a la valoración personal y el concepto sobre uno mismo; y el aspecto cognitivo, a las destrezas del pensamiento y de la conductas que nos sirven para alcanzar objetivos propuestos (Juarez y Bardales, 2023). Es importante reconocer que ambas componentes mantienen interacción constante con variables

contextuales/sociales, teniendo impacto en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez et al.,2018), siendo considerado un factor esencial en su éxito académico (Beltrán et al., 2020).

En conclusión, la motivación académica es entendida como las fuerzas internas o externas que estimulan el inicio, intensidad, orientación y constancia del comportamiento, que involucra la constante interacción con el entorno social en el que el estudiante se desenvuelve.

2.1.2. 1 Impacto de la motivación académica

A nivel emocional

En los últimos cinco años, los estudios han identificado que la motivación académica se asocia a la inteligencia emocional de los estudiantes, lo cual propicia el ser capaz de reconocer y atender a las emociones que surgen en su entorno inmediato, entendiendo las posibles razones y resultados de sus acciones, y generando las estrategias apropiadas para la gestión emocional (Usán y Salaverry, 2018; Condori - Palomino, 2023). Asimismo, se ha evidenciado la relación entre motivación con bienestar emocional (Juárez, 2021), por lo que se asocia también con la menor prevalencia de trastornos emocionales.

A nivel académico

La motivación académica impulsa la persistencia y tenacidad en la adquisición de conocimiento y consecución de los objetivos académicos (Vroom; citado por La rosa, 2015). Asimismo, otros

estudios también han demostrado que la motivación académica favorece el aprendizaje, eficacia en los estudios, mayor esfuerzo y perseverancia (Hornstra et al., 2018; Navarro et al., 2014; citado Coronado et al., 2020), lo cual favorece el desarrollo académico y personal del estudiante (Howard et al., 2021; Ramos-vera et al., 2023). En caso contrario, desmotivación, el poco interés atribuido al desarrollo académico podría afectar en la consecución de sus estudios, llegando a retrasar o abandonar estos.

A nivel neurofisiológico

La motivación académica impulsa al estudiante a sentirse autoeficaz y fomentando un mejor manejo emocional. Este estado se asocia con la reducción de las consecuencias negativas del estrés, como molestias somáticas (dolores de cabeza, dolor abdominal, acné, entre otros) y la disminución de la respuesta inmunológica (Ponce, 2021). Estas consecuencias del estrés aumentan la vulnerabilidad a desencadenar o agravar diversos problemas de salud. Desde una perspectiva neurológica, la motivación desencadena la liberación de neurotransmisores clave, como dopamina, adrenalina y noradrenalina, impulsando al individuo hacia la consecución de las metas deseadas. Una vez alcanzado el objetivo, el cerebro libera serotonina como recompensa, contribuyendo a la sensación de felicidad (Castro et al., 2023).

2.1.2.2 Teorías de la motivación académica

A continuación se exponen algunas de las teorías más representativas para explicar la motivación académica, tales como la Teoría de la atribución de Weiner, Teoría de la Motivación de logro y Teoría de la Autodeterminación; para el estudio se empleará la última en mención.

Teoría de la atribución de Weiner

La teoría de la atribución de Weiner (1986) enfatiza que el logro académico del estudiante es influenciado por las atribuciones que éste realiza, es decir, las atribuciones son las causas que el estudiante utiliza para explicar los resultados de su éxito o fracaso. En relación a ello, las atribuciones pueden ser percibidas como facilitadoras o limitantes de la motivación académica. Su teoría sostiene que las atribuciones principales que determinan las expectativas de los estudiantes y, por ende, su motivación académica son:

- El locus de control: hace referencia a la “ubicación” donde reside la causa, puede ser interna o externa. Por ejemplo, la perseverancia es considerada una causa interna, y la dificultad de una actividad es considerada una causa externa.
- Estabilidad o constancia de la causa: indica el grado en el que la causa se considera constante. Por ejemplo: la habilidad es considerada un factor estable; y el esfuerzo

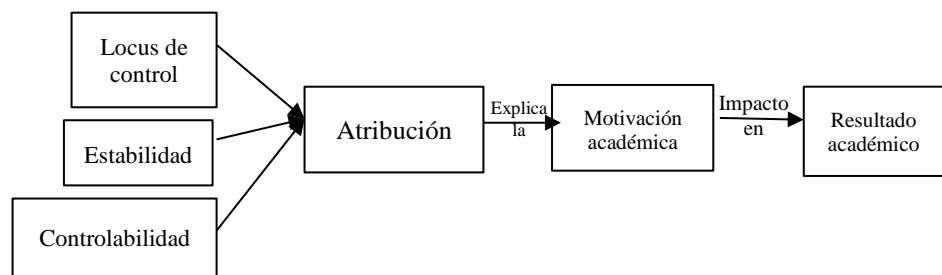
se considera un factor inestable, ya que puede variar en el tiempo de la actividad.

- Controlabilidad: indica la percepción de contar bajo control la causa. Por ejemplo, la dificultad de la tarea se considera incontrolable, mientras que el esfuerzo se considera controlable porque depende del estudiante.

Weiner considera que la motivación atribuida a causas internas, inestables y controlables tienen mayor probabilidad de éxito académico.

(Weiner 1986, citado por Durán-Aponte y Pujol, 2013)

Fig. 1
Representación gráfica de la teoría de la atribución de Weiner (1986)



Fuente: Elaboración propia.

Teoría de la motivación de logro

La teoría de la motivación de logro planteada por Atkinson (1964) refiere que la motivación está determinada por dos factores, el valor atribuido al logro y la expectativa de éxito. Este primer factor se atribuye de manera intencional y se considera la fuente de motivación que guía la conducta del individuo. Años después, Feather (1982) enriquece esta definición al reconocer que el valor atribuido al logro está influenciado por las normas sociales y las necesidades psicológicas del

individuo.

En 2000, Wigfield y Eccles, citado por Mancini (2018), amplían el concepto del valor atribuido al logro subdividiendo en 4 tipos: el valor de utilidad, de logro, de coste y el intrínseco:

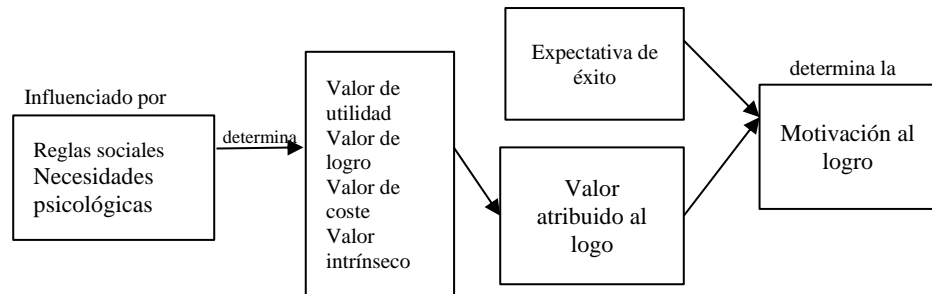
- Valor de utilidad: es el valor que incentiva realizar una actividad por la importancia atribuida a esta, y determina la perseverancia y desempeño con esta.
- Valor de logro: se refiere al deseo de lograr realizar satisfactoriamente una actividad, superando estándares para alcanzar metas.
- Valor de coste: está relacionado al esfuerzo para realizar la tarea, a la limitación de acceso a otras tareas distintas a la elegida y al costo emocional.
- Valor intrínseco: se define como el disfrute, placer o satisfacción proporcionado al realizar una tarea, sin considerar recompensas externas.

Mientras que el segundo factor, expectativas de éxito, es entendido como la percepción que tiene la persona de alcanzar o no la meta establecida, influyendo en su comportamiento.

Según la teoría de Atkinson, a mayor expectativa de éxito y mayor significancia del valor atribuido, existirá mayor motivación académica. Considerando importante que según Wigfield & Eccles (2000), citado por Mancini (2018), el valor intrínseco cobra mayor

relevancia en el estudio de la motivación, relacionado también con mayor desempeño cognitivo. (Kim et al., 2017; Wigfield & Eccles, 2000).

Fig. 2
Representación gráfica de la teoría de logro de Atkinson (1964) con aportes de Feather (1982) y Wigfield y Eccles (2000)



Fuente: Elaboración propia.

Teoría de la Auto-Determinación

La Teoría de la Autodeterminación inicialmente fue formulada por los psicólogos Edward L. Deci y Richard M. Ryan en la década de los 80 como un modelo conceptual para comprender los factores que impactan en la motivación del individuo. Los autores entienden la motivación como un continuo identificado por diversos grados de autodeterminación para llevar a cabo actividades. Esta determinación está basada en la necesidad psicológica del individuo de sentirse competente, autónomo y relacionado a su entorno social, y contempla a la persona como un ente que interactúa naturalmente con el contexto, tomando en cuenta el impacto de los factores sociales y ambientales en el bienestar y desarrollo de la persona. Deci y Ryan afirman que, en caso de que las condiciones contextuales den lugar al cumplimiento de las necesidades fundamentales a nivel psicológico del estudiante, como

experimentar competencia a través de retos, autonomía mediante un sentido de control y establecer conexiones con otros sintiéndose conectado, se generará motivación en la persona. (Deci y Ryan, 1985; citado por Sánchez-Rojas, 2019)

A lo largo del tiempo, Deci y Ryan han continuado refinando y ampliando su teoría, estando influenciada por el enfoque humanista, partiendo de la idea de que los individuos se orientan hacia el desarrollo (Deci y Flash, 1996), sin embargo sus términos destacan por el enfoque teórico del sociocognitismo (Deci y Ryan, 1985; citado por Stover et al., 2017), que entiende la motivación académica bajo el desarrollo de los procesos cognitivos que estructuran el pensamiento del individuo reconociendo el impacto del entorno sociocultural en el que se desenvuelven, esto quiere decir que el proceso cognitivo permite darle significado a estímulos internos y externos, considerando el impacto del entorno social.

En base a la teoría se sostiene que la motivación académica es un fenómeno dinámico y multidimensional; se distinguen diversos tipos de motivación basados en los diferentes motivos que dan comienzo o no a una acción. Dentro del modelo se consideran tres tipos de motivación, motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación, que dirigen la conducta del estudiante.

Motivación intrínseca

Según Deci y Ryan, la motivación intrínseca implica la realización de la conducta impulsado por el placer de dicha ejecución; es decir, la motivación intrínseca alude a la existencia de una fuerza interna que impulsa al individuo a llevar a cabo conductas por la simple satisfacción que le genera a la persona, quitándole atribución al impulso basado en presiones o recompensas y relacionándose principalmente con la atracción, la búsqueda de novedades, el querer explorar y aprender.

Este tipo de motivación representa al mayor polo de la autodeterminación, como señala Núñez (2019), citado por Espinoza y Velasquez (2021), y depende de cumplimiento de las necesidades fundamentales a nivel psicológico del estudiante (tales como competencia, autonomía e interacción) (Wentzel, 2009; Rivas y Avilés, 2020). Si bien inicialmente, el modelo de Ryan y Deci contempló una perspectiva unidimensional para definir la motivación intrínseca, en el desarrollo posterior por Vallerand et al., (1989) se logra identificar subtipos de motivación intrínseca en contextos educativos:

- Motivación orientada hacia el conocimiento: está relacionada al anhelo de la adquisición de conocimientos.
- Motivación orientada hacia el logro: se vincula al deseo por alcanzar metas personas autoimpuestas.

- Motivación orientada hacia experiencias estimulantes: refiere a que el sujeto se involucra en alguna actividad para percibir experiencias placenteras y positivas originadas por la propia actividad.

(Vallerand et al., 1989; citado por Bruno et al, 2020).

Este tipo de motivación se considera un elemento importante en cuanto al desarrollo integral. Deci y Ryan (1985) sostienen que al estar intrínsecamente motivado, la persona muestra un incremento en el compromiso hacia sus actividades académicas, lo cual podría explicar un rendimiento académico superior (Pan et al., 2013, citado por Moronta, 2021). Además, se sugiere que estos estudiantes perciben una mejoría en su desempeño académico, experimentan una mayor implicación en la universidad, perciben un mayor apoyo social y tienen una autoimagen más positiva (Kerssen-Griep, 2001, citado por Moronta, 2021).

Motivación extrínseca

Según Deci y Ryan, la motivación extrínseca hace alusión a las conductas llevadas a cabo por razones instrumentales, es decir, son comportamientos ligados a contingencias externas. Vallerand (1997), quien amplía los estudios de Deci y Ryan, citado por Espinoza y Velasquez (2021) y Nuñez (2019), establece cuatro tipos de motivación extrínseca, los cuales varían en su grado de determinación (de menor a mayor grado).

- Regulación externa, hace alusión a cuando se actúa para obtener algo positivo o para la evasión de algo negativo.
- Regulación introyectada, en la cual hay mayor internalización de la conducta, el individuo actúa evadiendo la sensación de vergüenza, culpabilidad o por presión social.
- Regulación identificada, cuando el individuo impulsa sus acciones en base a internalización de aspectos juzgados como valiosos.
- Regulación integrada, donde hay coherencia entre las estructuras del ego del individuo y sus conductas.

Desmotivación

Finalmente, la Desmotivación, se refiere a las conductas no reguladas por el sujeto, experimentadas como sensación de falta de objetivos (Deci y Ryan, 1985). Asimismo, Vallerand et al (1993) citado por Espinoza y Velasquez (2021), nutre el concepto de desmotivación, definiéndolo como la ausencia de una causa para comenzar una conducta, siendo un concepto similar al de indefensión aprendida según Abramson et al., (1978), se caracteriza por baja valoración de capacidades, sensación de inseguridad y falta de control propio (Moreno, 2021). El estudiante se cuestiona acerca del porqué seguir asistiendo a sus clases si realmente no valora dicha actividad. Mientras que las personas motivadas se entusiasman, disfrutan de sus actividades y se sienten satisfechas consigo mismos, pudiendo mostrar

Bowling (1991) lo conceptualiza como el proceso interactivo mediante el cual se adquiere, apoyo emocional, instrumental o económico de su red social.

Los estudios continúan con definiciones de Levine y Basham (1985), Alvarado (1985), Barrera (1986) y otros autores citados en “Social support: Theory, research and applications” de Sarason & Sarason (1985), quienes sostienen que el apoyo social constituye el contenido funcional de las interacciones sociales, representando recursos, ya sean percibidos o recibidos, provenientes de personas en su entorno. En relación a ello, Lazarus y Folkman (1986), refieren que el apoyo social favorece a que la persona reinterprete una situación estresora como menos amenazante e incrementa su percepción de capacidad para hacer frente a la situación (Rodríguez, 2011).

A pesar de las diversas interpretaciones existentes, una de las más consideradas es la propuesta presentada en los primeros momentos de la investigación sobre el apoyo social, formulada por Cobb (1976) según lo mencionado por Ortíz (2020). Este autor entiende el apoyo social como la información que lleva a la persona a sentir que es cuidado, querido, valorado y parte de una red de compromisos recíprocos. En otras palabras, el apoyo social se concibe como la ayuda emocional e instrumental brindada a la persona, ya sea por parte de familiares, amigos u otros.

En la actualidad, estas conceptualizaciones siguen vigentes, y se suman los autores que refieren una asociación entre el apoyo social con la calidad de vida, siendo este un recurso con valioso uso tanto en situaciones de rutina como en momentos de crisis debido a factores estresantes psicosociales. (Martinez, 2020; Llosa, 2022). Asimismo, según Fiallo-Armendáriz et al. (2021), el apoyo social es fundamental para el bienestar individual, dado que atiende a necesidades y momentos de cambio en el proceso de desarrollo personal.

De tal manera, podríamos afirmar que el apoyo social implica una forma de cuidado que se manifiesta en las interacciones entre individuos y se define por demostraciones de afecto, validación o respaldo hacia las acciones de otra persona, así como por la provisión de ayuda tanto simbólica como material.

Dentro de este marco, se identifica que desde los inicios del estudio del apoyo social y continuado por Barrón y Chacón (1990), Escobar et al. (2008), Eagle et al., (2019) y Ortíz (2020), surge la identificación de dos términos diferenciados, el apoyo social percibido y el apoyo social recibido. El primero hace alusión a la apreciación subjetiva del apoyo recibido, mientras que el segundo, se enfoca en aspectos objetivos del apoyo recibido, tales como el número de vínculos establecidos con su red social, la provisión de asistencia y ayuda material, haciendo referencia al apoyo tangible que se puede objetivar,

traducido en transacciones que permiten a la persona satisfacer ciertas necesidades.

2.1.3.1 Apoyo social percibido

El apoyo social percibido hace alusión a la representación psicológica que experimenta una persona al sentirse respaldada por un grupo de individuos, ya sea dentro o fuera de su entorno familiar; es decir, hace referencia a la parte subjetiva, la valoración de la persona frente a su red social y recursos psicológicos que ellos le proveen (Ortíz, 2020). Esto implica la valoración personal de la ayuda recibida en términos cognitivos, como la percepción de ser querido, apreciado, valorado, etc (Cobb, 1976; Barrón y Chacon, 1990; citados por Lau, 2022), a pesar de que el apoyo social percibido evalúa subjetivamente el apoyo material, psicológico y general durante los momentos de necesidad, es esencial reconocer que no se centra en la cuantificación del mismo ni en la objetivización del mismo.

En ocasiones, el hecho de que una persona perciba la disponibilidad de apoyo no asegura su efectiva utilización ni garantiza la satisfacción derivada de dicho respaldo. Esto se debe a la influencia de factores subjetivos y temporales, los cuales desempeñan un papel crucial en la recepción subjetiva del apoyo que permita reconocer la satisfacción con las necesidades de la persona (Licea, 2012, citado por Martínez, 2020).

Este respaldo implica la disposición de recursos para afrontar situaciones cotidianas y de crisis, así también para procesos de adaptación a nuevas etapas de la vida (Adler & Matthews, 1994; Vahedparast et al., 2017; citado por Paredes y Vega, 2021). Es considerada una variable psicosocial asociada a la salud, bienestar (Landeta y Calvete, 2002) y satisfacción personal (Viteri et al., 2019).

En el contexto de esta investigación, se toma de base la conceptualización de Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley (1988), quienes comprenden el apoyo social percibido como la valoración subjetiva del apoyo social recibido por diversas fuentes significativas del entorno social.

2.1.3.2 Fuentes de apoyo social percibido

El apoyo social percibido, según Zimet, Dahlem, Zimet & Farley (1988) se desprende de diversas fuentes, siendo la familia, los amigos y otros significativos en el entorno del individuo los componentes esenciales. A través de los años, las definiciones se han visto complementada por diversos autores:

Familia

La familia es identificada como la fuente de apoyo primordial y más crucial. Este círculo, conformado por uno o más miembros, realiza acciones con el propósito de respaldarse mutuamente. La familia representa el núcleo más pequeño en el

cual los individuos encuentran apoyo emocional y ayuda instrumental (Malpartida, 2020). Garcia, G (2021) destaca su importancia por el rol que desempeñan a nivel emocional, motivador y de apoyo entre padres-hijos, y el impacto de este en su desempeño académico. Así también, se ha identificado que a mayor apoyo social recibido por la familia, menor nivel de depresión y trastorno de estrés postraumático (Liu et al., 2020; citado por Martí, 2023).

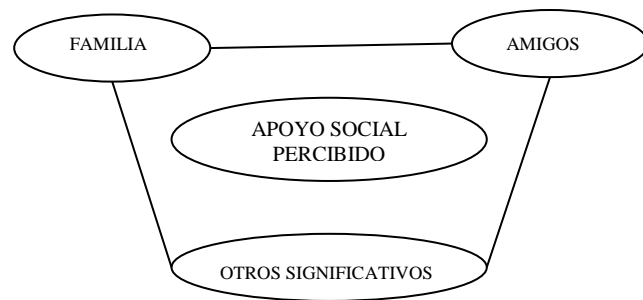
Amigos

Los amigos son considerados personas con las cuales se mantiene una relación basada en la reciprocidad y el afecto voluntario, se establece una conexión de amistad fundamentada en el mutuo intercambio, la afectividad y la elección voluntaria. Estas relaciones no solo implican compartir experiencias de vida, intereses y valores, sino que también proporcionan apoyo emocional al actuar como confidentes y consejeros. La amistad se caracteriza por la voluntariedad y la capacidad de ofrecer ayuda tanto emocional como instrumental (Giraldos y López, 2014, citado por Lau, 2022).

Otros significativos

Asimismo, la categoría de otros significativos, abarca cualquier persona en el entorno del individuo que no pertenezca a la familia ni al círculo de amistades cercanas (Juarez, 2018).

FIG 4
Fuentes de apoyo social percibido.



Basado en Zimet, Dahlem, Zimet & Farley (1988)

Fuente: Elaboración propia.

Pueden incluir a profesores, vecinos, compañeros, entre otros (Canazas y Díaz, 2019). La contribución de estos "otros significativos" al apoyo social es relevante, aunque pueden no estar tan estrechamente vinculados como la familia o los amigos.

2.1.3.3 Impacto del apoyo social percibido

A nivel emocional

Contar con apoyo social percibido involucra establecer relaciones sociales que contribuyan a la sensación de bienestar, ello hace referencia al sentirse respetado, amado y valorado por el grupo social al que pertenezca (familia, amigos, otras comunidades o grupos). lo cual

favorece la adaptación a situaciones desfavorables. Particularmente en lo que concierne a los grupos primarios, estos representan fuentes significativas de apoyo, ya que en ellos es posible compartir emociones, dificultades o simplemente sentirse aceptado, lo cual repercute de manera positiva tanto en la autoestima como en la capacidad de la persona para enfrentar desafíos. (Martínez, 2020). Asimismo, investigaciones demuestran su impacto positivo en la satisfacción con la vida, capacidad para enfrentar el estrés y una adaptación más efectiva a situaciones difíciles como el duelo o la pérdida (Llosa, 2022) o alguna situación percibida como amenaza (Ortíz, 2020).

A nivel académico

Estos vínculos sociales se consideran un factor protector, que incrementa la capacidad de resistencia a adversidades (García, 2021) y de desarrollo académico (Ramos-vera et al., 2023). Asimismo, diversos estudios citados en Lopez - Angulo et al. (2020) refieren que los alumnos que sienten un mayor respaldo social tienden a adaptarse mejor a los desafíos inherentes a la etapa universitaria., y un mejor rendimiento académico (García, 2021).

A nivel fisiológico

Investigaciones recientes han demostrado que el apoyo social es un elemento crucial en el bienestar y la salud de las personas, incluye mejoras en la calidad del sueño (Xiao et al., 2020), una menor incidencia de enfermedades cardiovasculares, una recuperación más eficaz de

enfermedades crónicas (Rutledge et al., 2018). Esto es respaldado desde sus inicios con lo postulado por Zimet et al. (1988), quien refiere que el apoyo social percibido favorece la autoestima y los sentimientos positivos, por lo cual, refuerza indirectamente el sistema inmunológico. Además, favorece la capacidad de afrontamiento ante el estrés, favoreciendo el sistema inmune, y la salud en general (Juarez, 2018; Fiallo-Armendáriz et al., 2021, Xiao et al., 2020).

2.1.3.4 Modelos teóricos del apoyo social percibido.

La conceptualización del apoyo social ha sido abordada por diversos autores a lo largo del tiempo, quienes han buscado desarrollar modelos teóricos para comprender mejor este fenómeno. En este contexto, se destacan los modelos teóricos propuestos por Barrera (1986), House, Umberson y Landis (1988) y Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983), siendo este último el de mayor relevancia para la presente investigación.

Modelo teórico de Barrera (1986)

Uno de los modelos explicativos fue postulado por Barrera (1986), citado por Castro et al. (1997), quién a través de una exhaustiva investigación tras el intento de llegar a un consenso en relación al apoyo social, menciona que este tiene un efecto positivo en la capacidad de las personas para enfrentar el estrés, prevenir la angustia psicológica y, en algunos casos, contribuir a la prevención de eventos estresantes. Barrera

planteó un modelo teórico que distingue tres componentes del apoyo social.

1. Grado de integración social: Se refiere a las conexiones que las personas tienen con individuos significativos en sus entornos sociales. Se utilizan diferentes enfoques para medir esta integración, por ejemplo, indicadores que incluyen el estado civil, la presencia de hermanos mayores y el contacto con amigos. Este tipo de apoyo puede influir positivamente en el bienestar emocional, proporcionando un sentido de pertenencia.
2. Apoyo social percibido: Este concepto destaca la evaluación cognitiva de sentirse en conexión con el otro, destacando la adecuación con los vínculos de apoyo y la satisfacción con la disponibilidad de apoyo recibido. En ese sentido, son entendidos de la siguiente manera:
 - Adecuación: Evaluación que hace una persona sobre si los lazos sociales que tiene son suficientes y cumplen con sus necesidades de apoyo.
 - Satisfacción: Evaluación de la persona sobre qué tan satisfecha está con la ayuda y apoyo que ha recibido de su red social.

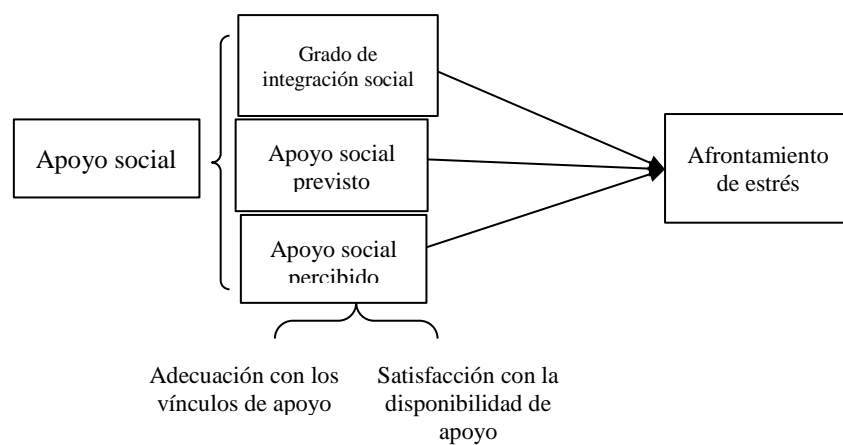
Este apoyo social percibido impacta positivamente en la capacidad de afrontamiento en momentos de estrés,

reduciendo la sensación de soledad y promoviendo la salud mental.

3. Apoyo social previsto: Se conceptualiza como las acciones que otros realizan al brindar apoyo a otra persona. Las medidas de apoyo social previsto complementan otras evaluaciones al centrarse en lo que realmente hacen las personas cuando brindan apoyo. A diferencia de las medidas de apoyo percibido, que se basan en evaluaciones retrospectivas, las medidas de apoyo social previsto ofrecen una descripción más precisa del apoyo recibido al observar las transacciones de ayuda en tiempo real.

La literatura permite identificar que cada una de estos componentes del apoyo social puede influir de manera única en la persona, y su impacto puede variar según el contexto y las circunstancias.

Fig. 5
Representación gráfica del modelo teórico de Barrera (1986)



Fuente: Elaboración propia.

Modelo teórico de House, Umberson y Landis

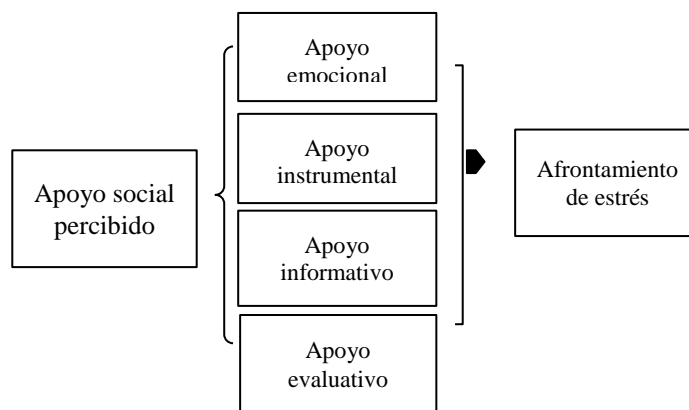
El modelo de House, Umberson y Landis (1988), introduce dimensiones específicas del apoyo social percibido, destacando la importancia de la percepción subjetiva del apoyo social, y su impacto en el afrontamiento de situaciones estresoras. Identifica cuatro componentes:

- Apoyo emocional: Involucra expresiones de afecto, amor y confianza hacia la persona.
- Apoyo instrumental: se proporciona a través de acciones prácticas que directamente ayudan a alguien, como realizar tareas o cuidar de esa persona. Es importante destacar que las acciones instrumentales también tienen implicaciones psicológicas, ya que la ayuda puede ser percibida de manera positiva o negativa, dependiendo de diversos factores como la autonomía de la persona que recibe ayuda.
- Apoyo informativo: Proporciona información a otros para que puedan enfrentar situaciones problemáticas. A diferencia del apoyo instrumental, la información no es una solución directa, sino que capacita al sujeto para ayudarse a sí mismo. Implica proporcionar asesoramiento, información y orientación.

- Apoyo evaluativo: Implica la transmisión de información donde la información se vincula con la evaluación personal y la comparación con otros. Implica proporcionar comentarios y valorar las habilidades o conductas de la persona.

El interés de identificar los efectos diferenciales de cada componente del apoyo social percibido ha dejado evidenciado en diversos estudios que no se reconoce el impacto específico de uno de estos, ya que varía en función a la percepción del individuo frente a una situación concreta. (Costanza, Derlega y Winstead, 1988). Esto sugiere que el impacto individual de cada componente no está establecido de manera específica; más bien, el apoyo social percibido en general se destaca en el fortalecimiento del afrontamiento al estrés.

Fig. 6
Representación gráfica del modelo teórico de House, Umberson y Landis (1988)



Fuente: *Elaboración propia.*

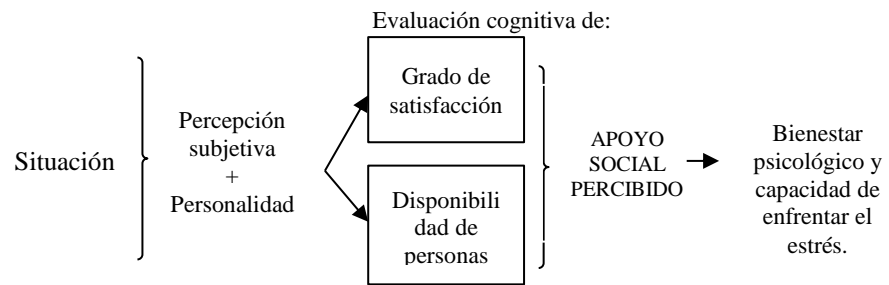
Modelo teórico de Sarason, Levine, Basham y Sarason

Específicamente, el modelo propuesto por Sarason, Levine, Basham y Sarason en 1983, se centra en la percepción subjetiva del apoyo social. Este modelo sostiene que la evaluación cognitiva de sentirse conectado de manera confiable con los demás, es decir, el apoyo social percibido, impacta en el bienestar psicológico y en la capacidad de enfrentar el estrés. Es así que, Sarason et al., postulan que la percepción subjetiva de estar respaldado socialmente es crucial para el bienestar mental y la gestión efectiva del estrés. Destaca que el apoyo social es influenciado por factores de la personalidad, como la autoestima y la sensación de control sobre el entorno, y se entiende en base a:

- La percepción de que existen personas disponibles a las que recurrir, es decir, la evaluación cognitiva acerca de la cantidad de apoyo que considera disponible en la situación que lo amerite.

- El grado de satisfacción con el apoyo disponible, es decir, la evaluación subjetiva acerca de cumplir con sus necesidades implicadas en la situación que requiere apoyo.

Fig. 7
Representación gráfica del modelo teórico de Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983)



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a estas teorías, la complejidad conceptual y metodológica del constructo de apoyo social, la relación entre los enfoques de estudio, los niveles de análisis (tales como relaciones sociales, redes sociales y apoyo social) y las dimensiones de apoyo ha generado cierta ambigüedad y confusión en la práctica investigativa en este campo (House y Khan, 1985; Tardy, 1985).

El presente estudio toma como base a Zimet et al. (1988), quien refiere que la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido es un instrumento autoexplicativo; sin embargo, se basó en el postulado teórico del apoyo social percibido propuesto por Sarason, Levine, Basham y Sarason (1983), quienes explican que a mayor grado de satisfacción y sensación de disponibilidad de personas de apoyo, mayor es la percepción de apoyo social percibido. Con este apoyo teórico,

Zimet evalúa el apoyo social percibido de forma breve y con facilidad aplicativa, lo cual provocó su mayor difusión.

2.1.4 Estudiantes universitarios.

Los estudiantes universitarios son parte de un grupo establecido de personas que forman parte de un centro de estudios de educación superior, cuya actividad principal es la adquisición de conocimientos con el fin de construir su carrera profesional (Lau, 2022). Esta etapa se considera esencial en el desarrollo profesional y personal, ya que se asume que durante esta, se desarrollan las competencias y habilidades necesarias para asumir un buen rol profesional, se caracteriza por el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico (Cangalaya, 2020).

A nivel social:

La etapa universitaria se caracteriza por la ampliación de la red social del estudiante, incluyendo compañeros, profesores, entre otros, con quienes se logra un vínculo cognitivo y afectivo (Rivas y Ustáriz, 2017). Sumado a ello, los estudiantes suelen tener mayor carga de responsabilidad y retos en diversas áreas de sus vidas, tanto en el aspecto académico, laboral y social, entre ellos, la convivencia con grupos de diversas culturas o nivel socioeconómico.

Otro aspecto relevante a nivel social son los cambios en su estilo de vida, presión por diversos problemas económicos o familiares, mayor competitividad en el entorno académico, distancia del hogar en caso de

estudiantes migrantes, entre otros (Sánchez, 2014; Park, 2020). Se identificó que el 36% de los jóvenes estudiantes de Lima provienen de provincias peruanas, lo que muestra que amplia parte de la población ha migrado a Lima por motivos de estudios. Chocobar, (2017) identificó que el 15% de estos abandonan sus estudios, por razones asociadas a los sentimientos de nostalgia, soledad y desarraigo por la lejanía de sus familiares (Chocobar, 2017; Cotler, 2016).

A nivel emocional:

Estudios refieren que una característica de los estudiantes universitarios es que se suele plasmar un sistema de creencias generalmente irracionales, absolutistas e intransigentes (Albujar, 2019), lo cual se asocia a la dificultad para afrontar los retos y características de la etapa universitaria, derivando en sentimientos de aislamiento, soledad, y angustia psicológica (Calaguas, 2011; Cliniciu, 2013; Lapsley & Edgerton, 2002; Rodgers & Tennison, 2009; citado por Tinajero, 2020).

Por otro lado, investigaciones mencionan cierta diferenciación entre hombres y mujeres estudiantes universitarios, según estudios de Vaux (1985) citados por Lau, M (2022) refiere que los hombres son considerados con mayor seguridad propia y autonomía; mientras que las mujeres destacan por su capacidad de expresividad, tacto, apertura a la búsqueda de apoyo. Herrera, G. (2021) también menciona que las

mujeres suelen manifestar mayor nivel de estrés, lo que conlleva a mayor malestar psicológico y sensación de tristeza.

A nivel académico:

En relación al ámbito académico, esta etapa suele caracterizarse por un nivel competitivo alto (Sharma et al., 2021). Esta intensa competencia se ve agravada por una carga académica más exigente, según estudios realizados por García et al. (2011) y Duche et al. (2020). Además, se ha observado una percepción generalizada de menor disponibilidad de tiempo recreativo entre los estudiantes durante este periodo (De León y Gutiérrez, 2010, citado por Duche et al., 2020).

En este contexto, es crucial reconocer que los estudiantes enfrentan la necesidad de ser motivados para desarrollar su capacidad metacognitiva. González et al. (2021) subrayan la importancia de este aspecto, ya que el estímulo adecuado puede contribuir significativamente a mejorar el esfuerzo dedicado a los estudios. En consecuencia, la comprensión y abordaje de estas dinámicas específicas en el ámbito académico durante esta etapa son esenciales para favorecer un entorno educativo efectivo y promover el desarrollo integral de los estudiantes.

A nivel fisiológico:

Diversas situaciones estresantes durante este período pueden desencadenar respuestas fisiológicas, como elevar el nivel de cortisol, la

hormona del estrés (Herrera, 2021). La presión por diversos problemas económicos o familiares, la mayor carga académica y la competencia en el entorno universitario también pueden contribuir a la manifestación de estrés fisiológico (Sánchez, 2014; Sharma et al., 2021; Duche et al., 2020). El estrés crónico asociado a la falta de afrontamiento puede tener consecuencias negativas para la salud, incluyendo trastornos del sueño, problemas gastrointestinales y una mayor susceptibilidad a enfermedades (Herrera, 2021).

2.1.4.1 Etapa de juventud

La juventud comprendida como la etapa entre la adolescencia y juventud, con rango de edad de 15 y 24 años según el Informe Mundial sobre la Juventud (2020) de la UNESCO, es considerada un grupo prioritario por sus características de creatividad, innovación y capacidad para afrontar el mundo. Según la clasificación de la INEI, en la que se consideran jóvenes a personas entre 15 y 29 años, identifican que esta población equivale al 16% de la población mundial; en el Perú, equivale al 27% de la población peruana, según el documento, Estimaciones y Proyecciones de Población, 1950 - 2050.

Según Papalia, Wendkos y Duskin (2010), esta etapa integra dos periodos del desarrollo humano, la adolescencia (11 a 20 años) y la adultez emergente (20 a 25 años). Este primer periodo se caracteriza por la búsqueda de identidad, y mayor influencia de amigos en su vida. Mientras que, en la adultez emergente, las personas incrementan su

autosuficiencia, adquieren mayores responsabilidades y su mayor capacidad de toma de decisiones se acompaña de poner en práctica nuevas habilidades. Tienen mayor independencia de los padres, desarrollan un sistema de valores y establecimiento de relaciones.

Por otro lado, tomando de referencia a Erik Erikson, también refiere que este rango de edad implica dos etapas de desarrollo psicosocial, que corresponden a la transición de la adolescencia (identidad vs confusión de roles) y adultez joven (intimidad vs aislamiento). La primera etapa se destaca por la formación de la identidad personal y por mayor independencia; mientras que la segunda, destaca por la capacidad de establecer relaciones saludables y significativas, siendo la falta de intimidad un factor que puede aislar a la persona; mientras que el establecer conexiones interpersonales aumenta el sentido de pertenencia y con ello, la salud emocional y bienestar de la persona.

Como se mencionó anteriormente, la juventud (15 - 24 años) representa a un etapa de transición entre la adolescencia y la edad adulta en la que la autonomía aumenta en la toma de decisiones y se buscan actividades intelectuales y de pertenencia social. Kail y Cavanaugh (2011), citado por Caro, J. (2018), señalan que la transición de roles es un cambio clave en la adultez, especialmente en sociedades occidentales que enfatizan hitos como obtener la cédula de ciudadanía, conseguir

trabajo y entrar al mundo de los adultos. En este periodo, las decisiones se asumen como responsables y con repercusiones a lo largo de la vida.

Otro aspecto a considerar es que durante la juventud, aumentan los factores de riesgo que pueden impactar la salud, ya que es un periodo crucial para la adquisición de hábitos saludables. En la juventud la posibilidad de sufrir o desarrollar enfermedades físicas incrementa, muchas de las cuales pueden atribuirse a la falta de prevención o al descuido en los hábitos de vida (OMS, 2023). Asimismo, en cuanto a la salud mental, según el Manual de Diagnóstico Estadístico en su quinta versión (DSM-V), la adultez temprana es propicia para el surgimiento de psicopatologías. A partir de los 21 años, se pueden diagnosticar trastornos de personalidad, y la precisión en la identificación de trastornos.

2.1.4.2 Motivación académica en estudiantes universitarios.

La motivación académica es un predictor positivo del bienestar mental de los estudiantes, y este se asocia a la satisfacción con la carrera universitaria (Vázquez, Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Secreto & Sepliarsky, 2012; citado por Rengifo, 2019); así mismo, es asociada al rendimiento académico, ya que la motivación dirige y energiza el comportamiento hacia el logro académico (Steinmayr, et al., 2019). Es así, que la motivación académica es considerada un fortalecedor del proceso de aprendizaje y del desarrollo académico (Howard et al., 2021; Ramos-vera et al., 2023).

La motivación académica se ve influenciada no sólo por factores intrapersonales, tales como las metas, autoeficacia, interés, valores; sino también por los agentes sociales que lo rodean, influyendo en la actitud y comportamiento académico del individuo (Legault et al., 2006; citado por Camacho et al., 2021). No se ha identificado estudios realizados con población similar a la del presente estudio; sin embargo, podemos tomar referencia el estudio de Llanes, J., et al (2020) identifica mayor prevalencia de factores de motivación intrínseca en estudiantes de carreras de educación, tales como el disfrute de los estudios universitarios, el deseo de contribuir a la sociedad, entre otros; mientras que, respecto a los motivos extrínsecos identificados, destacó la promoción económica y social del individuo, vinculado al deseo de conseguir prestigio en la estructura social (Ariño y Síntes, 2016; Martínez - García, 2017; Llanes et al., 2020).

A pesar de ello, Rivas y Aviles (2020) refieren que los estudiantes de hoy en día poseen baja motivación académica, lo que disminuye su capacidad de establecimiento de metas, toma de decisiones y expectativas de aprendizaje; sumado al hecho de que los estudiantes se encuentran en una etapa de afecciones emocionales, como la falta de comprensión de sus emociones y la dificultad de gestión emocional (Alonso, 1991; citado por Condori-Palomino, 2023), lo que puede mermar negativamente su desarrollo académico y personal. En relación a ello, existe evidencia de que la falta de motivación genera estrés y frustración en los estudiantes universitarios (Barrón y Armenta,

2021), lo cual se asocia a una mayor predisposición a desencadenar problemas psicológicos.

2.1.4.3 Apoyo social percibido en estudiantes universitarios.

Sarason et al. (1983) citado por Rivas y Ustáriz (2017), refieren que el percibir el apoyo de personas significativas aumenta la sensación de autoeficacia y autoestima en el universitario, asimismo influye positivamente en su autoconcepto, nivel de funcionamiento, afronte al estrés, y autoestima (Barra, 2004; Aguerre & Bouffard, 2008; Taylor et al., 2010; Kleinspehn, Kotte & Smith, 2008; citado por Rengifo, 2019), asimismo, el estudio realizado por Pimple, J. & Parikh, P. (2022) muestra asociación entre apoyo social percibido y la resiliencia de los estudiantes universitarios, constituyendo un factor protector en la salud mental de los estudiantes (Vivaldi & Barra, 2012; citado por Rengifo, 2019), lo cual conlleva a una perspectiva de vida positiva. También se han encontrado investigaciones que indican que un mayor apoyo social percibido está relacionado con un mejor estado de ánimo y una mayor experiencia de emociones positivas y sensación de control (Uchino, 2006; citado en Rengifo, 2019). Sumado a ello, se asocia al favorecimiento del proceso de adaptación y del desempeño académico (Rodríguez et al., 2017; Tinajero et al., 2020).

Por el lado contrario, la falta de apoyo percibido se traduce en un riesgo para el bienestar general del individuo (Rivas y Ustáriz, 2017), ya que se asocia al aumento la prevalencia de sintomatología ansiosa

depresiva (Elmer et al., 2020; Langer et al., 2022), incertidumbre, estrés, dificultades en las habilidades sociales, desmotivación (Rivas y Aviles, 2020), afectando a nivel cognitivo, conductual y social. Asimismo, esta percepción de aislamiento y soledad también puede afectar negativamente la regulación del sistema nervioso y la salud cardiovascular (Tinajero, 2020).

Durante la etapa universitaria, los pares toman mayor relevancia en cuanto al establecimiento de relaciones sociales (García, 2021); sin embargo, los padres continúan desarrollando un rol principal en el ámbito emocional y motivacional en el estudiante (Fernandez, et al; García, 2021), siempre y cuando aporten adecuadamente en el apoyo social percibido del estudiante. Bobadilla, Bürkly, Pastor & Paredes (2018), citado por Rengifo (2019), mencionan que la percepción del apoyo social por parte de la familia podría variar según el estatus socioeconómico y la valoración que esta puede tener con respecto a la carrera, encontrándose que las familias de nivel socioeconómico bajo apoyan en menor nivel a sus hijos universitarios (Quispe, 2014; Zegarra, 2013, citado por Rengifo, 2019).

2.2 ANTECEDENTES

Investigaciones internacionales

Moronta, I. (2021), en su investigación titulada “El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el

ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo”, este estudio tiene como objetivo analizar las relaciones entre variables contextuales (apoyo social percibido), variables psicológicas (motivación escolar, autoconcepto académico) y la implicación y rendimiento escolar. Fue una investigación descriptiva correlacional, con método de muestreo aleatorio estratificado, con un total de 1025 sujetos. Se hizo uso del Cuestionario de Autoconcepto Dimensional, de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, de Apoyo Familiar y de los Amigos, de School Engagement Measure, la subescala del cuestionario HBSC-2010, y Escala Breve de Ajuste Escolar. Los resultados enfocados en la correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar muestran correlación (r pearson .189, con $p < 001$). La dimensión de apoyo familiar es la que guarda una relación más estrecha con la motivación académica (r pearson .821, con $p < 001$); asimismo, se observa que las metas intrínsecas son aquellas que están más estrechamente relacionadas con el apoyo social percibido (r pearson .145, con $p < 001$). En conclusión el estudio concluye que sí existe relación entre los constructos estudiados. Asimismo, identifica que el apoyo social predice la motivación académica, especialmente relacionado a la motivación intrínseca.

El estudio de Báez, et al. (2014), titulado “Apoyo social percibido relacionado con rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la universidad del Bio Bio - Chillán” es un estudio de tipo

no experimental, correlacional y transversal, contó con 272 estudiantes. Cuyo objetivo fue analizar la relación entre apoyo social percibido relacionado y rendimiento académico. Se utilizó la escala Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados evidencian un 85,30% de sujetos con alto nivel de apoyo social percibido, 13,60% de nivel medio y el 1,10% con nivel bajo.

También se observó que la dimensión "familia" exhibe un alto nivel de apoyo social percibido (84.60%), mientras que la dimensión "amigos" muestra un nivel alto (85.70%); y la dimensión "otros" un buen nivel (87,50%). Respecto a la correlación entre todas las dimensiones de rendimiento académico y de apoyo social no se halló correlación estadísticamente significativa ($\rho=0,19$, con $p=0,755$). En conclusión, se destaca que el apoyo social percibido emerge como uno de los componentes fundamentales en lo que respecta a la integración académica de los estudiantes, pudiendo influir en su capacidad de adaptación.

Por otro lado, el estudio realizado por Nakamurakare, J. (2019), titulada "Apoyo social percibido y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios de la UAI-Sede Berazategui de la carrera de Psicología que cursan 3° y 5° año", es de tipo correlacional, transversal, contó con una muestra no probabilística intencional de 120 estudiantes, cuyo objetivo fue analizar la relación entre apoyo social percibido y motivación académica. Se administró el cuestionario MOS

de Apoyo Social Percibido y la Escala de Motivación Académica de Vallerand et al. (1989). En los resultados se observó la presencia de 3 relaciones estadísticamente significativas de 35 posibles. Se halló, en la muestra total de participantes, que a mayor apoyo estructural, mayor motivación intrínseca hacia el logro ($\text{Tau-b} = 0,14$) y que a mayor Apoyo Instrumental, mayor motivación extrínseca identificada ($\text{Tau-b} = 0,16$) y motivación extrínseca introyectada ($\text{Tau-b} = 0,20$). En conclusiones se muestra que los estudiantes de 5to año son quienes cuentan con mayor apoyo social percibido ($\text{Tau-b} = 0,73$) y mayor motivación intrínseca en comparación a los estudiantes de años previos ; asimismo se identificó que las estudiantes de sexo femenino cuentan con mayor nivel de apoyo social percibido y motivación académica en comparación con los de sexo masculino.

El estudio de Arroyo-Sibaja, M. (2023) titulado “Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses”, es un estudio descriptivo correlacional, con una muestra de 261 estudiantes, a quienes se les administró la Escala Satisfacción con la vida (SWLS) de Diener et al.(1985) y la Escala Apoyo social (MOS)de Sherbourne y Steward (1991). El objetivo del estudio fue investigar la conexión entre la satisfacción con la vida, el apoyo social, la autoeficacia y la motivación académica. Los resultados evidencian una relación significativa entre motivación académica y apoyo social ($r = 0.291$; $p \leq .01$), y entre motivación académica y satisfacción con la vida ($r = .333$; $p \leq .01$).

Asimismo, se identificaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las variables. Por último, se confirmó la relación entre estas variables mediante un análisis de regresión lineal múltiple, revelando que el apoyo social fue el predictor principal de la satisfacción con la vida ($\beta = .341$, $p < 0.000$), seguido por la autoeficacia percibida ($\beta = .221$, $p < 0.000$), y en tercer lugar la motivación intrínseca ($\beta = .153$, $p < 0.001$).

Investigaciones nacionales

La investigación realizada por Duche et al. (2020), titulada “Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria”, es una investigación de tipo mixta, con una muestra de 168 estudiantes. Tuvo como objetivo determinar qué factores internos y externos permiten a los nuevos estudiantes adaptarse con éxito al entorno universitario. Se les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas y se realizó un focus group para recabar información sobre su experiencia universitaria. Los resultados muestran que el apoyo familiar, las habilidades adquiridas durante la educación secundaria y el rendimiento académico contribuyen a la adaptación a la vida universitaria. Esta afirmación se respalda en lo planteado por Maya, Ramos y Lubbers (2018), quienes sostienen que el proceso de transición y adaptación a la universidad no solo depende del papel crucial desempeñado por la familia; también resulta fundamental la influencia del entorno y las redes sociales cercanas del estudiante (amigos, pareja

sentimental, entre otros), siendo estas las que contribuyen a mejorar su desarrollo académico.

El estudio realizado por Rengifo, K. (2021), titulado “Soporte social percibido, motivación y satisfacción respecto a la carrera en estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana” es un estudio de tipo descriptivo correlacional y contó con una muestra de 103 estudiantes. Cuyo objetivo es examinar la vinculación entre el respaldo social percibido, la motivación y la satisfacción. Se utilizó la Escala de Percepción de Apoyo Social de Vaux et al.(1986), ítems del Cuestionario de Motivación para estudiar la carrera de Psicología (MOPI) de Gámez y Marrero (2003) y una adaptación del Inventario de Satisfacción con la profesión elegida de Vildoso (2000). Los hallazgos mostraron que la dimensión de Motivación Intrínseca está positivamente correlacionada de manera leve con la dimensión de Amistad ($r=.22$). También, se halló correlación positiva entre la dimensión Satisfacción con la carrera y la Motivación con la carrera Total ($r=.53$); y correlación positiva entre apoyo social percibido total y satisfacción con la carrera ($r=.26$). En conclusión, los hallazgos evidenciaron que tanto el apoyo social percibido como la motivación presentaban correlaciones positivas y ejercían un efecto directo sobre la satisfacción con la elección de la carrera.

Por otro lado, el estudio de Gaxiola y Gonzales (2019) titulado “Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en

bachilleres”, tiene diseño cuantitativo de tipo transversal y correlacional, y contó con una muestra de 227 estudiantes. Tuvo como objetivo evaluar en un modelo de ecuación estructural, mostrando que el apoyo social y académico se relacionan con las disposiciones a la resiliencia, la motivación académica y el aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios. Los resultados identificaron que el apoyo social y académico se conformó con el apoyo de los amigos ($\lambda=.62$), los padres ($\lambda=.81$) y el ambiente familiar positivo ($\lambda=.65$), donde sobresalieron los pesos factoriales de los padres y el del ambiente familiar positivo. El estudio también la relación positiva y significativa del apoyo social con la resiliencia ($\lambda=.48$), a su vez, las disposiciones a la resiliencia relacionada a las metas académicas ($\lambda = .45$), y las metas académicas con el aprendizaje autorregulado ($\lambda=.39$). Finalmente, se identificó la relación directa entre el apoyo social-académico con el aprendizaje autorregulado ($\lambda = .35$). Este aprendizaje autorregulado se relaciona con el logro de metas académicas y un factor motivacional en el desarrollo académico (Gaxiola, y González, 2013)

2.3 HIPÓTESIS

Hipótesis general

“Existe correlación positiva entre la motivación académica y el apoyo social percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima. ”

Hipótesis específicas

“Existe correlación positiva entre la motivación académica y el apoyo familiar percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima. ”

“Existe correlación positiva entre la motivación académica y el apoyo amical percibido de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima. ”

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 NIVEL Y TIPO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio es una investigación de nivel básico, cuyo objetivo es generar conocimiento sobre la realidad de un fenómeno (Bunge, 1971; citado por Huairé, 2019); y de tipo cuantitativo, debido a que recaba datos numéricos con instrumentos de medición utilizados con el objetivo de comprobar las hipótesis del estudio mediante el uso de técnicas estadísticas. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; citado por Arispe, et al., 2020).

Asimismo, es un estudio de corte descriptivo, enfocado en estudiar la actual situación de las variables; y de corte correlacional, ya que busca explicar la relación existente entre la motivación académica y el apoyo social percibido en un contexto específico (Fernández y Baptista, 2014; citado por Arispe, et al., 2020),

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio es considerado no experimental transversal, debido a que no se realiza ninguna manipulación de las variables, no se busca generar un cambio en los participantes, y la recopilación de datos es realizada en un momento único en el tiempo (Arispe et al., 2020).

3.3 POBLACIÓN

Si bien inicialmente se estimó un tamaño poblacional de 58 individuos, finalmente se logró recolectar información de 43 personas. Esta cifra representa el total de participantes que cumplían con los criterios de inclusión y que aceptaron participar voluntariamente en el estudio, siendo esta la cantidad utilizada como población definitiva para el análisis de resultados. Respecto a la caracterización de la población, el 53.38% de los estudiantes contaban con financiamiento mediante becas durante el semestre 2025-2, dato que contribuye a contextualizar el entorno educativo en el que se desarrolló la investigación. Asimismo, entre los participantes del estudio, el 13.95% fueron hombres y el 86.05% mujeres.

Existen precedentes metodológicos que respaldan el uso de esta población. Siguiendo a Lakens (2022), emplear la totalidad de participantes accesibles resulta apropiado cuando el propósito del estudio es describir y analizar la relación entre variables dentro de un contexto educativo específico, más que realizar inferencias generalizables a una población amplia. Asimismo, Totton et al. (2023), en una revisión sistemática de 761 estudios piloto y de factibilidad, encontraron que el tamaño muestral mediano fue de 30 participantes (RIC 20–50), especialmente en investigaciones con variables continuas, lo que respalda el uso de muestras reducidas en estudios exploratorios o correlacionales. De forma similar, Akinwande et al.(2022), en una

revisión de estudios de concordancia, reportaron tamaños muestrales medianos de 50 participantes (RIC 25–100), evidenciando que los análisis con muestras pequeñas pueden ofrecer resultados válidos y útiles dentro de poblaciones específicas.

En este sentido, la población de 43 participantes se considera metodológicamente adecuada para los fines descriptivos y correlacionales del presente estudio, siempre que los supuestos estadísticos sean cumplidos y la interpretación se realice de manera prudente y contextualizada. No obstante, se reconoce como limitación que los resultados obtenidos corresponden exclusivamente a la población analizada, por lo que no pueden ser generalizados a otros grupos o contextos sin la debida precaución.

Los criterios de inclusión son:

- Estudiantes de entre 18 y 24 años de edad.
- Estudiantes que pertenezcan a la Facultad de salud pública y administración de la institución.
- Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado.

Los criterios de exclusión son:

- Estudiantes que no hayan completado al menos uno de los instrumentos.
- Estudiantes con discapacidad visual; es decir los estudiantes con discapacidad visual que presenten ceguera total o una pérdida severa de la visión que dificulte la participación en las

actividades propuestas, y para quienes no se cuente con materiales o metodologías adaptadas que garanticen su adecuada inclusión.

3.4 VARIABLES

Variable 1: Motivación académica

Definición conceptual: Fenómeno dinámico y multidimensional, basado en los diferentes motivos que dan comienzo o no a una acción; es resultado de características y orientaciones estables que se relacionan con los factores sociales del estudiante y su entorno, abarcando rasgos propios de personalidad. (Vallerand, et al.,1989)

Definición operacional: La motivación académica es definida a partir del puntaje que el participante obtiene en la Escala de Motivación Académica, que clasifica el nivel de motivación de los estudiantes en general y por dimensiones específicas: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Desmotivación. A través de un total de 28 ítems, los estudiantes pueden ser categorizados en cuatro niveles de motivación: Deficiente (28-56 puntos), Baja (57-84 puntos), Mediana (85-112 puntos) y Alta (113-196 puntos).

Matriz operacional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	de Escala de valoración
Motivación académica	Motivación intrínseca	Ítems: 2,4,6, 9, 11,13,16, 18, 20,23,25 y 27	Escala de Likert No se corresponde en absoluto = 1 Se corresponde muy poco= 2 Se corresponde un poco= 3 Se corresponde medianamente =4 Se corresponde bastante=5 Se corresponde mucho =6 Se corresponde totalmente=7	Deficiente (12-23) Baja (24-36) Media (37-48) Alta (49-84)
	Motivación extrínseca	Ítems:1,3,7, 8, 10,14,15, 17, 21,22,24 y 28.		Deficiente (12-23) Baja (24-36) Media (37-48) Alta (49-84)
	Desmotivación	Ítems: 5,12,19 y 26		Deficiente (4-8) Baja (9-12) Media (13-16) Alta (17-28)
			Ordinal	

Variable 2: Apoyo social percibido.

Definición conceptual: Valoración subjetiva de la persona frente a su red social y recursos psicológicos que ellos le proveen, reconociendo la ayuda proporcionada por la fuente de apoyo, sea familia, amigos u otras personas del contexto (Zimet et al., 1988).

Definición operacional: El apoyo social percibido es definido a partir del puntaje que el participante obtiene de la Escala Multidimensional de apoyo social percibido, que asigna un puntaje basado en 12 ítems para determinar el nivel de apoyo social que un

estudiante percibe, considerando 3 dimensiones: Familia, Amigos o pares, y Otras personas significativas, en tres niveles de percepción de apoyo social: Alto (36-48 puntos), Medio (25-35 puntos), y Bajo (12-24 puntos).

Matriz operacional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	de Escala de valoración
Apoyo social percibido	Familia	Items: 3,4,8,11	Escala Tipo Likert Nunca = 1 Casi nunca= 2 Casi siempre =3 Siempre =4	Alta percepción de Apoyo Social (36 – 48 puntos)
	Amigos o pares	Items: 6,7,9,12	Ordinal	Media percepción de Apoyo Social (25 – 35 puntos)
	Otras personas significativas:	Items 1,2,5,10		Baja percepción de Apoyo Social (12- 24 puntos).

3.5 MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Escala de Motivación Académica

La Escala de Motivación Académica (EMA), inicialmente llamada “Échelle de Motivation en Éducation” fue creada por Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G (1989). Es un instrumento original de Francia, cuenta con 28 ítems que representan las razones de por qué los estudiantes acuden a la Universidad. El

instrumento se distribuye en 3 escalas: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y Desmotivación.

- Motivación intrínseca: Capacidad de realizar acciones por el placer y satisfacción que se obtiene de ellas mientras se practica.
- Motivación extrínseca: Incluye un conjunto de acciones llevadas a cabo por razones instrumentales, enfocada en estímulos externos y recompensas.
- Desmotivación: Ausencia de cualquier forma de motivación intrínseca o extrínseca, que corresponde a un nivel muy bajo de conducta autodeterminada.

Se utiliza una escala tipo Likert de siete puntos desde (1) “No se corresponde en absoluto” hasta (7) “Se corresponde totalmente”, entendiéndose que a mayor puntaje obtenido, mayor es el nivel de motivación académica.

En relación a sus propiedades psicométricas, Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. y Pelletier, L.G (1989) aplicaron el instrumento a 746 estudiantes universitarios en Francia; obtuvieron niveles adecuados de consistencia interna (alfa de Cronbach 0.80), alto índice de estabilidad temporal y media de 0.75 en correlación test-retest. Asimismo, el análisis factorial confirmatorio confirmó la estructura de las escalas y subescalas. ($\chi^2 = 792.9$, $df = 329$, $p < .001$, $GFI = .924$, $AGFI = .910$).

Posteriormente, el instrumento fue traducido al idioma español y validado por Núñez et al. (2005) con una muestra de 636 estudiantes de una universidad española. Se realizó la traducción con el procedimiento “parallel backtranslation”. Se realizó la validez del instrumento, y el análisis factorial confirmatorio arrojó que los pesos factoriales identificados en cada uno de los factores fueron estadísticamente significativos ($p < .01$), con valores estandarizados superiores a .50. asimismo, obtuvo fiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach: .76 y .84) y de estabilidad temporal (correlación test-retest entre .69 y .87). Se identificó un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 883.96$, $df = 320$, $p < .001$), siendo GFI= .91, NFI= .90, IFI= .93, CFI= .93, RMSEA= .05 y un SRMR= .05.

En contexto peruano, Pozo, C. (2019) realizó la validez del instrumento con una población de 135 estudiantes universitarios, obtuvo validez de contenido por juicio de expertos: V de Aiken $> .70$, confiabilidad a través del método de consistencia interna por medio del Alpha de Cronbrach ($= 0,90$), con un margen de error de 0,05.

Además, ha sido validada por Cossio, L. (2020) en una muestra de 370 estudiantes universitarios peruanos; a partir de la validez del constructo obtuvo como resultado $\chi^2/df = 0.537$, CFI=0.963, TLI=0.958, SRMR=0.067, RMSEA=0.054, buenos niveles de confiabilidad ($\alpha = 0.667 - 0.736$; y $\Omega = 0.662 - 0.733$); en conclusión, se afirma que este

instrumento es válido y confiable para evaluar el nivel de motivación en estudiantes.

Para la presente investigación se emplea la validez de la escala de motivación académica validada por Cossio, L. (2020)

Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido

La Escala Multidimensional de apoyo Social Percibido fue realizada por Zimet et al. (1988), con el objetivo de evaluar la percepción de apoyo social. El instrumento considera tres dimensiones: Padres, Amigos o pares, y Otras personas significativas; cuenta con 12 ítems que se responden mediante una escala tipo Likert con 6 alternativas posibles de respuesta, donde 1 equivale a “completamente en desacuerdo” y 7 a “completamente de acuerdo”, siendo la suma total el puntaje que determina el nivel de apoyo social percibido del estudiante. Las dimensiones son:

- Familia: identificada como la fuente de apoyo primordial y más crucial. Este círculo, conformado por uno o más miembros, realiza acciones con el propósito de respaldarse mutuamente.
- Amigos: Los amigos son considerados personas con las cuales se mantiene una relación fundamentada en la reciprocidad y el afecto voluntario, se establece una conexión de amistad fundamentada en el mutuo intercambio, la afectividad y la elección voluntaria.

- Otros significativos: Cualquier persona en el entorno del individuo que no pertenezca a la familia ni al círculo de amistades cercanas (Juarez, 2018). Pueden incluir a profesores, vecinos, compañeros, entre otros (Canazas y Díaz, 2019)

En relación a las propiedades psicométricas, Zimet et al. (1988) contó con una muestra de 275 estudiantes universitarios de Estados Unidos; realizaron el análisis factorial, donde se extrajeron tres dimensiones utilizando el análisis factorial por componentes principales con rotación oblicua, las cargas factoriales obtenidas variaron entre .81 y .84 para la familia, .74 y .92 para otros significativos, y entre -.79 y -.86 para amigos, lo que confirma los grupos establecidos por los autores. Asimismo los coeficientes alfa obtenidos para cada una de las subescalas y para la escala global mostraron una buena consistencia interna de la prueba, oscilando los valores entre 0.85 y 0.91. La confiabilidad test-retest para las subescalas Pareja, Familia y Amigos fue 0,72, 0,85 y 0,75, respectivamente, para el conjunto de la escala el valor obtenido fue de .85.

Posteriormente, Landeta y Calvete (2002) adaptaron y validaron el instrumento en una muestra española de 803 estudiantes universitarios. Las cargas factoriales obtenidas variaron desde .42 hasta .66 para el factor de familia, .52 hasta .58 para el factor de amigos y .49 hasta .61 para el factor de personas relevantes. La consistencia interna, evaluada mediante el coeficiente alfa, fue de .89 para el factor de

familia, .92 para el factor de amigos y .89 para el factor de personas relevantes. Estos resultados sugieren que el MSPSS es un instrumento adecuado y fiable para evaluar la percepción de apoyo social.

En contexto peruano fue adaptada por Juarez, J. (2018), quien realizó la adecuación lingüística y la validez del instrumento con estudiantes universitarios peruanos; identificó la confiabilidad obtenida por medio del método de consistencia interna, con coeficientes de entre .86 a .94 para cada una de las dimensiones (familia, amigos y otros significativos); y obtuvo validez de estructura interna con valor mayor a .77. Asimismo, realizó la categorización de niveles (Baja percepción de Apoyo Social de 12 a 24 puntos; Media percepción de Apoyo Social de 25 a 35 puntos; Alta percepción de Apoyo Social de 36 a 48 puntos).

De igual manera, la validez anteriormente mencionada fue utilizada por Lau, M. (2022) en una población de 123 estudiantes universitarios peruanos de entre 18 - 30 años, reportando alta consistencia interna (alfa de cronbach > 0.80 ; omega de McDonald > 0.80). En específico, los resultados obtenidos fueron: Familia ($\alpha = .862$; $\omega = .871$), Amigos ($\alpha = .878$; $\omega = .881$), Otros significativos ($\alpha = .878$; $\omega = .883$) y Escala total ($\alpha = .887$; $\omega = .891$), lo que demuestra la homogeneidad de los ítems y la fiabilidad del instrumento. Asimismo, el análisis ítem–test arrojó correlaciones entre .591 y .776, confirmando que todos los ítems contribuyen de manera significativa a la medición del constructo. En cuanto a la validez de constructo, se obtuvo un índice

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .857 y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .001$), evidenciando la adecuación de los datos para el análisis factorial y respaldando la validez estructural de la escala.

Para la presente investigación se emplea la validez de la escala multidimensional de apoyo social percibido validada por Lau, M. (2022)

3.6 PROCEDIMIENTO

1. Para la fase de ejecución: Se contactó con la facultad de la institución correspondiente, a través del envío de una carta formal vía correo, para solicitar autorización para la realización del estudio con los estudiantes de la facultad de Salud Pública y Administración. Asimismo, se solicitó el acceso a los salones para realizar la aplicación de los instrumentos y la coordinación de horarios para dicha aplicación.

Una vez obtenida la autorización, se programaron visitas a los salones de la facultad de Salud Pública y Administración. Durante estas visitas, se procederá con el enrolamiento de los participantes, presentando el estudio de manera clara y estructurada. Se explicó la finalidad, objetivos y procedimientos del estudio, resolviendo dudas y garantizando que los estudiantes comprendan completamente su participación antes de tomar una decisión.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera colectiva en los salones previamente coordinados y en horarios acordados con la dirección de carrera, con el fin de minimizar la interferencia con las actividades académicas regulares de los estudiantes. El tiempo de aplicación fue de 30 minutos. Para resguardar la privacidad y confidencialidad de los datos, la aplicación se realizó de manera individual dentro del entorno colectivo, a través del llenado de cuestionarios impresos. Se establecieron normas claras, como el mantenimiento del silencio durante toda la aplicación y la posibilidad de realizar consultas directamente con la investigadora a cargo, sin que se expongan datos frente a otros participantes. Además, se verificó que el ambiente proporcione condiciones adecuadas para evitar distracciones y proteger la información recopilada.

Previamente, se coordinó una reunión con el área de orientación y consejería psicológica para asegurar el apoyo necesario en caso de que algún estudiante hubiese requerido servicios de consejería psicológica durante o previo a la aplicación de los instrumentos. Esta estrategia formó parte de las medidas de mitigación de riesgos destinadas a proteger el bienestar emocional y psicológico de los participantes.

2. Análisis de datos.
3. Elaboración de resultados y discusión.
4. Elaboración de conclusiones.
5. Entrega final del informe final.

3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS.

El presente estudio cumplió con cada uno de los principios bioéticos, que rigen todo estudio de investigación.

El principio de autonomía es entendido como el principio que identifica a todas las personas como sujetos autónomos reconociendo la libre capacidad de decisión del individuo (Solis, et al., 2023). Este principio se responde en la investigación a partir de la información que se le presentó a los estudiantes acerca de las características de la investigación, orientados a conocer su nivel de motivación académica y de percepción de apoyo social; posteriormente se entregó un consentimiento informado, con el cual tomaron la decisión de participar o no en el presente estudio, teniendo la posibilidad de cambiar su decisión si es que así lo requiere.

En cuanto al principio de beneficencia, consiste en velar por maximizar las posibles ventajas en los participantes (Solis, et al., 2023); en ese sentido, los participantes del presente estudio y público general tendrá la posibilidad de acceder a un taller de acceso totalmente gratuito, que constará de una sesión de 40 minutos (Anexo 4), se coordinará previamente con la facultad para establecer el día, hora y lugar del

evento, teniendo en cuenta que sea un momento en el que los estudiantes cuenten con tiempo libre de actividades académicas. Este taller tendrá el objetivo de concientizar sobre la importancia de la motivación académica y apoyo social percibido. Además de ello, se entregará el informe final del estudio al área de orientación y consejería de la facultad de salud pública y administración, así como a la dirección de la facultad, lo cual permitirá el uso de la información para establecer medidas de prevención y promoción de la salud mental y desarrollo académico.

El principio de no maleficencia establece que el investigador debe velar por la seguridad de los participantes, evitando cualquier posible daño. En ese sentido, los instrumentos aplicados no incluyeron ítems sensibles: la escala de motivación académica se enfoca en la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, mientras que la escala de apoyo social indaga sobre la percepción de respaldo por parte de figuras significativas como padres y amigos. Además, se garantizó el anonimato mediante el reemplazo de nombres por códigos y la confidencialidad, restringiendo el acceso a los datos exclusivamente a la investigadora.

Como parte de las medidas de mitigación de riesgos, se coordinó previamente con el área de orientación y consejería psicológica de la institución para garantizar apoyo en caso de que algún participante

experimente malestar emocional durante la aplicación de los instrumentos.

Por último, en cuanto al principio de justicia, el cual establece que todas las personas son iguales merecedores de dignidad y derecho (Solis, et al., 2023); la presente investigación respetó a los participantes y fueron objeto de un trato justo. Esto implica que el estudio veló por respetar los derechos y la dignidad de los participantes, así como garantizar su igualdad de trato.

3.8 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos de la Escala de Motivación Académica y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido fueron codificados y almacenados en un Excel como base de datos, para después ser ingresados al programa estadístico SPSS. Para responder a los objetivos descriptivos se procedió a hallar la distribución, medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y medidas de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza). Asimismo, se establecieron rangos categóricos (bajo, medio y alto) a partir de la distribución teórica de las escalas, con el propósito de interpretar los niveles de ambas variables.

Mientras que, para responder a los objetivos correlacionales; se procedió a hallar la normalidad con la prueba Shapiro Wilk. Una vez realizada esta prueba estadística, se determinó la elección de estadísticos paramétricos, por lo tanto, se trabajó con análisis de correlación de

Pearson (r), considerando un nivel de significancia de $p < .05$. La interpretación de los coeficientes de correlación se realizará siguiendo los criterios propuestos por Cohen (1988), quien sugiere que una correlación es pequeña cuando el valor de r se encuentra entre 0.10 y 0.29, moderada entre 0.30 y 0.49, y grande o fuerte a partir de 0.50 en adelante.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se reportan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos Escala de Motivación Académica (EMA) y la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido (MSPSS), administrados a estudiantes de la Facultad de Salud Pública y Administración de una universidad privada de Lima. El análisis de los datos permite dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos del estudio, mediante procedimientos estadísticos.

A continuación, se iniciará identificando la normalidad de las variables motivación académica y de apoyo social percibido; para ello se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana), de dispersión (desviación estándar) y de forma (asimetría y curtosis). La inclusión de los estadísticos de asimetría y curtosis respondió a la necesidad de verificar la normalidad. Según los criterios de George y Mallery (2010), valores comprendidos entre ± 1 son aceptables para considerar una distribución normal. De manera complementaria, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, recomendada para muestras pequeñas ($n < 50$) debido a su alta potencia estadística (Razali & Wah, 2011). Esta prueba se encarga de identificar si los datos provienen de una distribución normal en caso el valor de significancia (p) es mayor a 0.05 (Shapiro & Wilk, 1965).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y Prueba de normalidad Shapiro-Wilk de las variables Apoyo Social Percibido y Motivación Académicas

	Media	Mediana	Desv. estándar	Asimetría	Curtosis	Estadístico W	gl	Sig. (p)
Apoyo Social Percibido	46.57	47.50	9.02	-0.571	-0.296	0.952	42	0.075
Motivación Académica	153.57	159.50	23.06	-0.368	-0.908	0.947	42	0.052

Los análisis descriptivos mostraron que la variable Apoyo social percibido presentó una asimetría de -0.571 y una curtosis de -0.296, mientras que la variable Motivación académica mostró una asimetría de -0.368 y una curtosis de -0.908, valores que sugieren distribuciones aproximadamente simétricas y sin excesos marcados de concentración. Asimismo, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, indicó que tanto la motivación académica ($W = 0.947$, $p = 0.052$) como el apoyo social percibido ($W = 0.952$, $p = 0.075$) presentan niveles de significancia superiores al umbral de 0.05. En ese sentido, se concluye que ambas variables tienen distribución normal, razón por la cual se procedió a realizar el análisis correlacional utilizando el coeficiente de correlación de Pearson.

Con base en el cumplimiento del supuesto de normalidad, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para responder **al**

objetivo general de la investigación, el cual plantea determinar la relación entre motivación académica y apoyo social percibido.

Tabla 2

Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo social percibido.

	Apoyo social percibido	
	Correlación de Pearson	0.428**
Motivación académica	Sig.	< 0.001

Nota. *La correlación es significativa al nivel 0.01*

El análisis arrojó un coeficiente $r = 0.428$ con un nivel de significancia $p < 0.001$. Según Cohen (1988), este valor representa una correlación positiva de magnitud moderada. Esto indica que, además de que la correlación entre variables es estadísticamente significativa, la magnitud nos señala la fuerza de correlación entre ambas variables, al ser moderada indica que mantiene un grado considerable de correlación, afirmando su relevancia a nivel práctico. Lo que permite afirmar que, a mayor percepción de apoyo social, los estudiantes tienden a presentar una mayor motivación académica. Es importante precisar que esta interpretación no implica causalidad, sino correlación entre las variables medidas.

Según los criterios establecidos por la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido, la Escala de Motivación académica y sus

indicadores, estos resultados estadísticos nos llevan a interpretar a mayor apoyo social percibido mayor motivación académica, es decir, que quienes se sienten emocionalmente respaldados, acompañados y valorados por sus redes cercanas, como la familia, los amigos u otras personas significativas, se relaciona con mayor motivación hacia sus estudios. Por el contrario, cuando ambos niveles de apoyo social percibido y motivación académica son bajos, indicaría que los estudiantes experimentan menor sensación de respaldo emocional y validación por parte de su entorno social, actitud más indiferente hacia sus estudios, menor involucramiento académico y dificultades para mantener el compromiso con sus objetivos universitario.

En cuanto a la descripción del nivel de apoyo social percibido, correspondiente al **objetivo específico 1**, se procedió a clasificar los puntajes en tres niveles: bajo, medio y alto, en base a las puntuaciones pre establecidas en el instrumento. Una vez realizada la categorización, se contabilizó la frecuencia absoluta y relativa de estudiantes en cada nivel. Esta información fue organizada en la Tabla 3 de distribución de frecuencias que permite visualizar la proporción de estudiantes que presentan baja, moderada o alta motivación académica, facilitando así una interpretación predominante en la muestra evaluada.

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje según niveles de apoyo social percibido

Nivel de Apoyo social percibido		
	Frecuencia	Porcentaje
Alto	39	92.9
Medio	3	7.1
Bajo	0	0

Los resultados indican que la mayoría de los participantes (92.9 %) perciben un alto nivel de apoyo social, mientras que ninguno reporta un nivel bajo. Este hallazgo sugiere que los estudiantes evaluados se perciben respaldados por un grupo de individuos, lo cual refleja condiciones favorables en su entorno interpersonal, tanto de su entorno familiar como amical. Esto implica, que la mayoría de la muestra de participantes evaluados, percibe ser querido, apreciado y valorado por su entorno social.

En relación al resultado del **segundo objetivo específico**, que busca describir el nivel de motivación académica de estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima, se llevó a cabo el mismo procedimiento para describir los niveles de apoyo social percibido en la muestra total.

Tabla 4

Frecuencia y porcentaje según niveles de motivación académica

Nivel de Motivación Académica		
	Frecuencia	Porcentaje
Alto	33	78.6
Medio	9	21.4
Bajo	0	0

Los resultados revelaron que el 78.6 % de los participantes presentan un nivel alto de motivación académica, lo cual implica que estos estudiantes manifiestan un marcado interés por aprender, persistencia frente a los desafíos académicos, y una actitud positiva hacia el logro de metas educativas. Por otro lado, el 21.4 % se encuentra en el nivel medio, lo que indica una disposición moderada hacia el estudio, esto quiere decir, con presencia de interés y esfuerzo, aunque de forma menos constante o con menor intensidad que en el nivel alto. Cabe mencionar que no se registraron casos en el nivel bajo, lo cual indica que la muestra no se caracterizaría por desinterés, baja implicación y dificultad para mantener el compromiso con las tareas académicas.

En relación al **tercer objetivo específico**, que busca identificar la relación entre motivación académica y la dimensión Apoyo familiar percibido, se observó una correlación positiva y de magnitud moderada ($r = 0.381$, $p = 0.013$). Según los criterios de Cohen (1988), un coeficiente de 0.381 representa una correlación de magnitud moderada,

lo que indica una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla 5

Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo familiar percibido.

		Motivación Académica
Apoyo Familiar Percibido	Correlación de Pearson	.381*
	Sig. (bilateral)	.013

Nota. *La correlación es significativa al nivel 0.05.*

Este resultado permite afirmar que, la mayor percepción de apoyo familiar se correlaciona con mayor motivación académica. Esto revela el papel de la familia como fuente de seguridad emocional y reforzamiento positivo durante la trayectoria universitaria. La dimensión "Apoyo familiar percibido" evalúa la disponibilidad, la atención, el afecto y la comprensión brindados por los familiares, correlacionada con aspectos como la autoconfianza, la orientación a metas y la perseverancia ante desafíos académicos.

Finalmente, en relación al **cuarto objetivo específico**, que busca identificar la relación entre motivación académica y la dimensión de apoyo amical percibido, se halló una correlación positiva y significativa con la motivación académica ($r = 0.341$, $p = 0.027$) de magnitud moderada.

Tabla 6

Correlación de Pearson entre motivación académica y apoyo amical percibido.

		Motivación Académica
Apoyo amical Percibido	Correlación de Pearson	.341*
	Sig.	.027

***Nota.** *La correlación es significativa al nivel 0.05.*

Esta dimensión de "Apoyo amical percibido" hace referencia a mantener relación recíproca de afecto voluntario entre pares. En este sentido, los resultados reflejan que, a mayor percepción de apoyo amical, mayor motivación académica, reflejada en persistencia, entusiasmo y compromiso con sus estudios. Por el contrario, cuando el apoyo social percibido es limitado, la motivación académica puede verse reducida, debido a su correlación positiva.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Respecto al objetivo general, el hallazgo confirma la hipótesis principal planteada en el estudio, ya que se identifica una correlación positiva y altamente significativa ($r = 0.428$, $p < 0.001$) entre la motivación académica y el apoyo social percibido en estudiantes universitarios. En base a ello, se destaca que el apoyo social actúa como un facilitador clave del entorno, promoviendo el compromiso y la persistencia en las metas académicas (Ryan & Deci, 2000; Sánchez-Rojas, 2019)

Estos resultados coinciden con estudios recientes. Moronta (2021) reportó una correlación positiva entre apoyo social percibido y motivación académica ($r = .189$; $p < .001$); asimismo, Arroyo-Sibaja (2023), quien encontró una correlación significativa entre ambas variables ($r = .291$; $p \leq .01$) en una muestra de estudiantes universitarios costarricenses, e incluyó las variables de satisfacción con la vida y autoeficacia, encontrando correlación positiva también entre estas variables. Sin embargo, es necesario reconocer que la evidencia también muestra que esta relación no siempre es uniforme, por ejemplo, para Howard et al. (2021), en contextos de alta presión académica, la motivación puede disminuir incluso en presencia de apoyo social, lo que introduce una lectura más matizada de los hallazgos, que permite el reconocimiento de factores como la sobrecarga de tareas y la competitividad. Mientras que, Tinajeros et al. (2020), y Aldowah et al.

(2020), introducen el reconocimiento de otros factores como la complejidad académica, el interés vocacional, las circunstancias familiares y/o laborales, la interacción social, el autoritarismo pedagógico, que pueden explicar la variabilidad de la motivación académica.

Esto sugiere que la percepción de apoyo no opera de manera aislada, sino que se encuentra modulada por las condiciones del entorno académico en el que los estudiantes interpretan sus experiencias. Sin embargo, la mayor parte de la evidencia converge en que la relación entre ambas variables es positiva, lo que ha motivado investigaciones de carácter explicativo que integran dimensiones adicionales, demostrándose que el apoyo social percibido no solo se asocia a la motivación académica, sino también al bienestar emocional y a la adaptación universitaria (Martínez, 2020; Llosa, 2022).

Los resultados del objetivo general permiten sostener que existe una relación positiva y significativa entre el respaldo proveniente de redes familiares, de pares y del entorno académico, y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje, es decir, su motivación académica. Este hallazgo no solo confirma lo planteado en la hipótesis inicial y en la literatura previa (Moronta, 2021; Arroyo – Sibaya, 2023; Shaleb et al, 2023), sino que también invita a reflexionar sobre la importancia de comprender esta relación en términos más amplios; el apoyo social no garantiza automáticamente altos niveles de motivación, pero sí provee

las condiciones necesarias relacionadas a que esta florezca y se mantenga en el tiempo. En este sentido, la evidencia muestra que, cuando los entornos académicos se caracterizan por el acompañamiento, la validación y el reconocimiento, este contexto se relaciona con mayor persistencia y disposición frente a los desafíos inherentes a la formación universitaria.

Respecto al primer objetivo específico, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes presentan niveles de apoyo social percibido en los rangos alto (92.9%) y medio (7,1%). Este hallazgo guarda similitud con el estudio de Baez et al. (2014), realizado con estudiantes del área de salud, donde se halló que el 85.3 % de los estudiantes de enfermería presentó niveles altos de apoyo social percibido, y, de manera similar, la dimensión familiar (84.6%) y amical (85.7%) resultaron las más relevantes.

Estos resultados reflejan una alta prevalencia de apoyo social percibido en la población estudiada, y la coincidencia entre ambos estudios, refuerza la idea de que, en las carreras del área de la salud, los estudiantes suelen contar con redes de apoyo emocional, lo cual favorece la adaptación a contextos desafiantes como la universidad (Ortíz, 2020; Huerta et al., 2019).

En este marco, el modelo propuesto por Barrera (1986) resulta particularmente pertinente, ya que plantea que la adecuación y satisfacción con los vínculos, constituye un recurso clave para enfrentar

el estrés y promover el ajuste académico y emocional. Desde esta perspectiva, los altos niveles de apoyo social percibido observados en la población estudiada adquieren un significado relevante, al reflejar la presencia de redes interpersonales que pueden favorecer el afrontamiento adaptativo ante las demandas propias del contexto universitario. Esta interpretación se alinea con los aportes de Cassaretto et al. (2021) y Ramos-Vera et al. (2023), quienes destacan que el apoyo social percibido se asocia con un mayor bienestar emocional y académico en estudiantes que enfrentan desafíos significativos durante su formación profesional.

En relación con el segundo objetivo específico, los estudiantes mostraron niveles moderados (21,4%) y altos (78,6%) de motivación académica. Este hallazgo resulta relevante si se consideran los aportes de Ramos-Vera et al. (2023) y Howard et al. (2021), quienes mencionan que la motivación académica mantiene un rol esencial en la persistencia y la adaptación universitaria.

Al contrastar estos hallazgos con la evidencia empírica previa en el área de la salud, se observa puntos en común como la tendencia general de predominio de niveles altos de motivación. Por ejemplo, en Medicina en Perú se reportó que el 66% de estudiantes tenía motivación alta y el 34% moderada, sin casos en nivel bajo (Rivadeneira-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023). Por otro lado, Carrillo (2021) halló que en Enfermería la mayoría de estudiantes se ubicaba en el nivel de

motivación moderada (75,6 %), mientras que solo una minoría alcanzaba niveles altos (15,6 %). Estas diferencias de prevalencia de niveles sugieren que la motivación académica no es homogénea entre las distintas carreras de la salud, sino que se ve modulada por las características del contexto formativo, como la carga académica, o la presión por el rendimiento, factores identificados por Rivas y Avilés (2020) y Condori-Palomino (2023) como posibles inhibidores del desarrollo pleno de la motivación.

A pesar de ello, los resultados del presente objetivo cobran especial relevancia al mostrar que la mayoría de los estudiantes evaluados presentó niveles altos de motivación académica, siendo una proporción superior a la reportada en otros estudios en carreras de la salud (Rivadeneira-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023; Carrillo, 2021). Este hallazgo evidencia que la población analizada posee una disposición favorable hacia el aprendizaje, la persistencia y el compromiso académico. No obstante, la presencia de un grupo con motivación moderada recuerda que la motivación no es un constructo uniforme, sino sensible a las condiciones del contexto formativo y a las demandas académicas (Rivadeneira-Zeña & Ñique-Carbajal, 2023; Carrillo, 2021).

El tercer objetivo específico evidenció una relación positiva de magnitud moderada entre la motivación académica y el apoyo familiar percibido ($r = .381$; $p=0.013$). Esta relación sugiere que, a mayor

percepción de respaldo familiar, tienden a observarse niveles más altos de motivación académica en los estudiantes. Este hallazgo refuerza la importancia de la familia como una de las principales fuentes de apoyo durante la formación universitaria, y se encuentra en consonancia con los resultados obtenidos por Malpartida (2020) y García (2021), quienes destacan la relevancia del apoyo emocional, instrumental y motivacional brindado por el entorno familiar en el desempeño académico.

Sin embargo, es importante reconocer que el apoyo familiar percibido no debe entenderse como un recurso homogéneo, sino que puede adoptar distintos significados según la interpretación del estudiante. En otras palabras, lo que para algunos constituye un apoyo motivador, por ejemplo, la supervisión o consejos, para otros puede percibirse como presión o control, lo que podría relacionarse negativamente con la motivación académica. A pesar de esta consideración, los hallazgos de la presente investigación reafirman la correlación entre Apoyo familiar percibido y Motivación académica de los estudiantes universitarios de la Facultad de Administración y Salud Pública, resaltando el valor que los vínculos familiares tienen como fuente de respaldo emocional y motivacional dentro de la experiencia universitaria.

Desde la perspectiva teórica, esta correlación se puede interpretar a partir del modelo de Sarason et al. (1983), quien sostiene

que este tipo de apoyo fortalece la percepción de control, autoestima y sentido de pertenencia del estudiante, factores que se relacionan con su motivación académica. De igual modo, la literatura nacional también respalda este hallazgo al reconocer a la familia como agente protector frente a dificultades académicas y emocionales, al proporcionar contención emocional y recursos para afrontar adversidades del entorno universitario (Cassaretto, 2021; Tinajero et al., 2020). Incluso Tinajero et al. (2020) subrayan que el apoyo familiar percibido tiende a ser más constante y estable que la dimensión de Apoyo amical percibido, el cual tiende a fluctuar en función de la calidad y permanencia de las relaciones.

En cuanto al cuarto objetivo específico, se identificó una relación positiva de magnitud moderada entre la Motivación académica y el Apoyo amical percibido ($r = 0.341$, $p = 0.027$). Este hallazgo es consistente con el estudio de Rengifo (2021), quien reportó una correlación positiva leve entre la motivación y la dimensión amistad ($r = .22$) en una muestra de estudiantes de Artes escénicas; a pesar de la diferencia de campo de estudio, permite reflexionar acerca de los pares como una fuente de soporte. Este resultado va en línea con la Teoría de la Autodeterminación, que menciona que este tipo de apoyo favorece especialmente la satisfacción de las necesidades de relación y competencia, reforzando la motivación y el involucramiento en contextos colaborativos y de interacción horizontal (Ryan & Deci, 2000).

Esta correlación puede explicarse porque los pares generan en los estudiantes un sentido de pertenencia e identidad, además de constituirse en un apoyo emocional frente a diversas situaciones de la vida universitaria, como la necesidad de tomar decisiones relevantes (Dennis et al., 2005; citado por Rengifo, 2021). Aun cuando la fuerza de esta correlación es menor que la observada con el apoyo familiar, los resultados mantienen relevancia, ya que las amistades en la universidad representan un espacio de validación, escucha y reciprocidad, fundamentales para el desarrollo emocional del estudiante (Giraldo & López, 2014; Lau, 2022).

Los planteamientos de Tinajero et al. (2020) y García (2021) coinciden en destacar a los pares como un recurso clave para compartir experiencias académicas, generar confianza y facilitar el afrontamiento de los desafíos propios de la vida universitaria. En esta línea, los resultados también coinciden con estudios previos que evidencian que la calidad de las relaciones amicales se relaciona con un mayor sentido de pertenencia institucional y con la reducción del estrés académico (López-Angulo et al., 2020; García, 2021).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

A partir del análisis e interpretación de los resultados, se establecen las siguientes conclusiones:

1. Se identificó una relación positiva moderada y estadísticamente significativa ($r = 0.428$; $p < 0.001$) entre la motivación académica y el apoyo social percibido en estudiantes universitarios de la facultad de salud pública y administración. Este hallazgo permite sostener que un mayor nivel de apoyo percibido se correlaciona a una mayor motivación en el ámbito académico.
2. La mayoría de los estudiantes participantes presentan niveles altos tanto de motivación académica (78.6 %) como de apoyo social percibido (92.9%).
3. El apoyo familiar percibido mostró una correlación positiva moderada y significativa con la motivación académica ($r = 0.381$, $p = 0.013$).
4. El apoyo amical percibido mostró una correlación positiva moderada con la motivación académica ($r = 0.341$) y estadísticamente significativa ($p = 0.027$).

CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos y las conclusiones formuladas en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones y a la institución educativa. Estas sugerencias tienen como propósito contribuir al fortalecimiento de la motivación académica y del apoyo social percibido, variables esenciales para el desarrollo integral del estudiante universitario.

En primer lugar, en mira a futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra de estudio a otras facultades, universidades y regiones del país, con el fin de enriquecer la comprensión de la relación entre motivación académica y apoyo social percibido desde una perspectiva comparativa y representativa, que permita generalizar los resultados obtenidos. Así como, la exploración de diferencias en los niveles de motivación académica y apoyo social percibido según variables sociodemográficas como el sexo, la modalidad de ingreso (becarios), el ciclo académico o el origen geográfico de los estudiantes, y analizar otras variables mediadoras o moderadoras, como la resiliencia, el estrés académico o la satisfacción con la carrera, que podrían enriquecer significativamente la comprensión de las variables estudiadas.

En segundo lugar, a partir del presente estudio sustentado por otras antecedentes académico, se recomienda a la institución continuar

fomentando una cultura institucional que visibilice el rol protector del apoyo social como recurso para la adaptación académica y emocional, incentivando la creación de redes interpersonales sólidas y saludables tanto dentro como fuera del entorno académico. Estas estrategias permitirán mejorar los niveles de compromiso y permanencia en los estudios sustentados bajo enfoque preventivo y promocional de la salud mental. Además, promover la participación activa de los estudiantes en actividades extracurriculares, grupos estudiantiles, espacios de tutoría y redes de apoyo institucionales, permitirá el fortalecimiento del sentido de comunidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Asimismo, velar por emplear metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el estudiante, tales como el aprendizaje activo, colaborativo y significativo, que promuevan el sentido de pertenencia, la autonomía y la implicación personal del alumno en su proceso formativo. A su vez, establecer relaciones pedagógicas basadas en la empatía, el respeto y la comunicación asertiva, brindando retroalimentación oportuna y orientadora que refuerce la percepción de autoeficacia del estudiante y, con ello, su motivación hacia el logro académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albujar, Z. V. (2019). Creencias irracionales en estudiantes universitarios.[Tesis para Optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Terapia Cognitiva Conductual] Repositorio Institucional UNFV.
https://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13084/3854/UNFV_FP_Albujar_Cadenillas_Zayda_Vilma_Segunda_especialidad_2019.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Acuña, L. & Bruner, C. (1999). Estructura factorial del cuestionario de Apoyo Social de Sarason, Levine; Bashm y Sarason en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(2), 267-279.
- Agencia Peruana de Noticias (2017) Educación universitaria: hay 30 % de deserción por falta de orientación y de recursos.
<https://andina.pe/agencia/noticia-educacion-universitaria-hay-30-desercion-falta-orientacion-y-recursos-670189.aspx>
- Agencia Peruana de Noticias (2017) Educación universitaria: hay 30 % de deserción por falta de orientación y de recursos.
<https://andina.pe/agencia/noticia-educacion-universitaria-hay-30-desercion-falta-orientacion-y-recursos-670189.aspx>
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H. y Alzahrani, A. & Alalwan, N.. (2020). Factors affecting student dropout in MOOCs: a cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education*.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-019-09241-y>

Aquino, J (2016). Adaptación a la vida universitaria y residencia en becarios. (Tesis de Licenciatura). Pontificie Universidad Católica del Perú, Lima, <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7706>

Akinwande, M. O., Hooper, R., & Wright, K. E. (2022). Sample size for agreement studies: A review. *BMC Medical Research Methodology*, 22(1), 215. <https://doi.org/10.1186/s12874-022-01723-5>

Aramburú, C., Nuñez, D. Martínez, J. (2015) Motivaciones de los postulantes seleccionados e ingresantes de Beca 18 que deciden no seguir la beca. Lima: Pronabec. https://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/motivaciones_postulantes_%20beca_18.pdf

Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). La investigación científica. Departamento de Investigación y Postgrados de la Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil, Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACION%20CIENTIFICA.pdf>

Arroyo-Sibaja, M. (2023). Satisfacción con la vida, apoyo social, autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes universitarios costarricenses. *PsicoInnova*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v7i1.175>

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Avendaño-Bravo, C. y González-Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 2, 21-33.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>

Baéz, C., Favaron, L., Pérez, J. y Vásquez, L. (2014) APOYO SOCIAL PERCIBIDO RELACIONADO CON RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL BIO-BIO, CHILLÁN 2014.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1652/1/Favaron%20Aqueveque%2C%20Luigi.pdf>

Barrera, M. (1986) Distinctions between Social Support Concepts, Measures and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
<https://doi.org/10.1007/BF00922627>
https://www.academia.edu/27843078/Distinctions_between_social_support_concepts_measures_and_models

Barrera, M., & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of community Psychology*, 11(2), pp. 133-143

- Barrera, M., Jr., Sandler, I. N., & Ramsey, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9, 435-447.
- Barrón Miranda, M. G., & Armenta Zazueta, L. (2021). Efectos del Estrés en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, VI(36). <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.388>
- Barrón, A. y Chacón, F. (1990). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Aprendizaje, Revista de Psicología*, 7(1), 53-59. https://www.researchgate.net/publication/28276449_Apoyo_social_percibido_su_efecto_protector_frente_a_los_acontecimientos_vitales_estresantes
- Bedoya, K. (2015) Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extra-edad de un Colegio Colombiano . https://www.uniminuto.edu/documents/968618/11084243/Kelly_Yurany_Bedoya_Mejia.doc/27090859-5678-4375-8815-5fb58310a9d7?version=1.0
- Beltrán, G., Amaquem, F. y López F. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. Epub 02 de agosto de 2020. Recuperado en 19 de febrero de 2024, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316&lng=es&tlng=es.

Berestova, A., et al., 2022 Academic Motivation of University Students and the Factors that Influence it in an E-Learning Environment. The Electronic Journal of e-Learning, 20(2), pp. 201-210
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1333733.pdf>

Bernal, G., MaldonadoMolina, M. M., & Scharróndel Río, M. R. (2003). Development of a Brief Scale for Social Support: Reliability and validity in Puerto Rico. International Journal of Clinical and Health Psychology, 3(2), 251-264.

BID (2021). Educación a distancia, semipresencial o presencial. ¿Qué dice la evidencia? Hablemos de Política Educativa. América Latina y el Caribe. División de Educación – Sector Social.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: CISSPRAXIS.

Bowling A. (1991) Social support and social networks: their relationship to the successful and unsuccessful survival of elderly people in the community. An analysis of concepts and a review of the evidence. Fam Practice. 1991;8(1):68-83.

Bruno, F. E., Fernández Liporace, M., & Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos [The academic motivation scale-

situational for college students: development and psychometric analysis]. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-29.
<https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>

Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.

Buz, J., Crego, A., Yela, J. R., & García, R. (2022). Should we use a total score, two subscale scores, or six subscale scores for the Self-Compassion Scale? *Mindfulness*, 13, 1793–1803.

<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01917-4>
Bustamante, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. Corporación de capacitación y desarrollo educacional Alcatipay. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/jano/opinion16.htm>

Buz, J., Crego, A., Yela, J. R., & García, R. (2022). Should we use a total score, two subscale scores, or six subscale scores for the Self-Compassion Scale? *Mindfulness*, 13, 1793–1803.
<https://doi.org/10.1007/s12671-022-01917-4>

Cacsire, K. (2020). Apoyo social percibido y su relación con la satisfacción familiar en niños y adolescentes. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio institucional - Universidad Nacional de San Agustín.

Camacho, A., Correia, N., Zaccoletti, S., y Daniel, J. (2021) Ansiedad y apoyo social como predictores de la motivación académica de los estudiantes durante la crisis del COVID-19 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.644338/full>

1

Canazas, M. y Díaz, L. (2019). Resiliencia y apoyo social percibido en estudiantes de 4to y 5to de secundaria del distrito de Ayaviri. Revista Psicológica de Universidad Católica San Pablo. Arequipa, Perú. 10(1), 23-37. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/748/3>

92

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. Desde el sur, 12(1), 141-153. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000100141

Cazorla-Pérez, E., Zegarra-Valdivia, J., Soto-Zuñiga, F., & Castillo-Acobo, R. (2023). Prevalencia de problemas de salud mental en estudiantes universitarios del sur del Perú. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 17(1), 37-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9223921>

Carrillo Paucara, S. E. (2021). Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería de una universidad pública. Investigación

<https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1217>

Caro, J. (2018). Desarrollo y Ciclo Vital - Jóvenes y Adultos. Bogotá D.C.:

Fundación Universitaria del Área Andina. Recuperado de

<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1427/16>

[2%20DESARROLLO%20Y%20CICLO%20VITAL%20-](https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1427/16)

[%20J%C3%93VENES%20Y%20ADULTOS.pdf?sequence=1](https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1427/16)

Carpio, K. (2022) MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE

LOS DOS ÚLTIMOS CICLOS DE PSICOLOGÍA DE DOS

UNIVERSIDADES PRIVADAS DE PIURA. (Tesis para optar la

licenciatura de psicología)

<https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/101>

[23/REP_KATHERINE.CARPIO_MOTIVACION.ACADEMICA.](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/101)

[pdf;jsessionid=DB00ABC4CCC77C90C0108CC569ED6380?sequ](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/101)

[ence=1](https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/101)

Cassaretto, M., Pérez, C., Espinoza, M., Otiniano, F., Rodríguez, L.,

Rubina, M. (2021) Salud mental en universitarios del Consorcio de

Universidades durante la pandemia.

<https://www.consortio.edu.pe/wp->

[content/uploads/2021/10/SALUD-MENTAL-CONSORCIO-DE-](https://www.consortio.edu.pe/wp-)

[UNIVERSIDADES.pdf](https://www.consortio.edu.pe/wp-)

Castrillón E, Sarsosa K, Moreno F, Moreno S. (2015) Estrés académico y

sus manifestaciones inmunológicas: La evidencia de la psico-

neuroendocrino-inmunología. *Salutem Scientia Spiritus* 1(1):16-28
https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/03/986679/02_vol01_num01_2015.pdf

Castro, R., Campero, L., & Hernández, B. (1997). La investigación sobre apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Saúde Pública*, 31(4). <https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000400012>

Castro, A., Rojas, A., Vásquez, G., Nisida, M., Zamora, M., Mendoza, M. y Aliaga, R. (2023). La musicoterapia en la neuroeducación para el aprendizaje de habilidades sociales de estudiantes con TEA en contexto inclusivo. *Educación*, 29(1), 67-78. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2890/3195>

Cayllahua, N. (2020) Estrés académico en estudiantes universitarios: una aproximación teórica. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/8660/CAYLLAHUA_QN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chen, C., Bian, F. & Zhu, Y. (2023) The relationship between social support and academic engagement among university students: the chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health* 23, 2368 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>

Chocobar, M. (2017) Pronabec: ¿Por qué el 15% de becarios abandonan la carrera?. Nota de prensa. Diario Gestión - Grupo El Comercio
<https://archivo.gestion.pe/empleo-management/pronabec-que-15-becarios-abandonan-carrera-2188054>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Condori-Palomino, J. A. (2023). Inteligencia emocional y motivación académica en estudiantes universitarios de formación en educación primaria. *Revista de Educación y Pedagogía*
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.03.006>

Coronado, C.S (2019) Adaptación conductual y motivación académica en alumnos de primer y tercer año de secundaria en una institución educativa parroquial en Pachacamac. Tesis para optar el título de licenciatura en psicología.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7311/Adaptacion_GutierrezCoronado_Claudia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coronado, G., Gómez, M., Molina, J.; Popoca, J., López, C (2020) Estudio sobre motivación en estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/download/22466/18354/81878>

Cortes, M., Moraga, E. y Silva, D. (2023) Capitulo 2: TÉCNICAS DE MUESTREO PROBABILÍSTICO PARA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD. Libro La producción de conocimiento en ciencias de la salud. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/81983>

Cossio Rios, L. A. (2020). Adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en universitarios de Lima. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56624/Cossio_RLA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Costanza, R., Derlega, V., y Winstead, B. (1988). Positive and negative forms of social support: Effects of conversational topics on coping with stress among same sex-friends. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 182-193

Cotler, J. (2016). Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de becarios del programa Beca 18. Lima; Perú. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo- Ministerio de Educación. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14615/Moran_Paucar_Estr%c3%a9s_acad%c3%a9mico_apoyo%20social1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., y Pelletier, L. (1989).

Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science* 21 pp 323-349

Duche, A., Paredes, F., Gutierrez, O. y Carcausco, L. (2020) Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 244-258, 2020. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519018/html/>

Durá, E., & Garcés, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de psicología social*, 6(2), 257-271. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=111762>

Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 83-97. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173528596004.pdf>

Eagle, D. E., Hybels, C. F., & Proeschold-Bell, R. J. (2019). Perceived social support, received social support, and depression among clergy. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(7), 2055–2073. <https://doi.org/10.1177/0265407518776134>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Educación al futuro (2023) Crecimiento y conversión de la educación superior. Recuperado de: <https://educacionalfuturo.com/articulos/crecimiento-y-conversion-de-la-educacion-superior/>

Espinoza, L., & Velasquez, S. (2021). Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/4556/PSIC-T030_71802637_T%20%20%20ESPINOZA%20CALDER%c3%93N%20LIZ%20JAZMIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Emadpoor, L., Lavasani, M. G., & Shahcheraghi, S. M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(3), 284–290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 491–508. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X04000736>

Fiallo-Armendáriz, R., Vizcaíno Escoba, A. E., & Castro-Martínez, J. A. (s/f). Reflexiones sobre el apoyo social en el afrontamiento a la COVID-19 [Reflections on social support in coping with COVID-19]. Revista de Información Científica para la Dirección en Salud (INFODIR). Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/445/4452032019/4452032019.pdf>

García Maldonado, B. I. (2019). Liderazgo transformacional y calidad educativa en el CEBA Augusto B. Leguía en el distrito de Puente Piedra 2019 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36511>

García Ramos, G. M. (2021). Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria ante el COVID-19. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12920/10621/76.0438.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, N. (2013). La motivación académica. <https://www02.core.ac.uk/download/pdf/143456067.pdf>

García-Martín, M., Hombrados-Mendieta, I., & Gómez-Jacinto, L. (2016). A multidimensional approach to social support: the Questionnaire on the Frequency of and Satisfaction with Social Support (QFSSS). *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 501-515. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16745250022.pdf>

- Gaxiola, J., & González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e08. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Gómez, L., Salazar, C. , & Hurtado, E. (2018). La motivación: una mirada transversal en el contexto educativo internacional. *Revista de Investigación*, 42(94).<https://www.redalyc.org/journal/3761/376160142001/html/>
- González, D., Castañeda, S., & Maytorena, M. (2021). Academic, Cognitive, and Emotional Characteristics of Incoming University Students.<https://repositorioinstitucional.uson.mx/handle/20.500.12984/4802>
- González, L., Uribe, D., & González, S. O. L. E. D. A. D. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago, Chile: Iesalc-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000140087&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9c846bf1-0561-4ce7-9841-98b33b42870b%3F_%3D140087spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000140087/PDF/140087spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A176%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C62%2C535%2C0%5D

- Gooding de Palacios, F., & Herrera, D. (2021). MOTIVACIÓN: TRASCENDENCIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. *Revista Saberes APUDEP*, 4(2), 38–57. Recuperado a partir de https://uptv.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/article/view/2221
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165–179. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, A. (2014) *Metodología de la investigación*. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, N° 37/2. <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J. M., y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de*

Investigación, N° 37/2. España. <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>

House, J. S. (1981). Work stress and social support. Reading, MA: Addison Wesley

House, J., Landis, K. B., Umberson, D (1988). Social relationships and health. "Science, 241, 540-545. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3399889/>

Huaire, E (2019). Método de investigación. <https://www.aacademica.org/edson.jorge.huaire.inacio/78.pdf>

INEI (2015) El 27% de la población peruana son jóvenes. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-27-de-la-poblacion-peruana-son-jovenes-8547/#:~:text=Con%20motivo%20de%20celebrarse%20el,del%20total%20de%20la%20poblaci%C3%B3n>

Juarez, A. (2021). Motivación, rendimiento académico y bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad Autónoma del Estado de México. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/03/986679/02_vol01_num01_2015.pdf

Juarez, J. (2018). Adaptación de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en universitarios de San Juan de Lurigancho, 2018.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/30398/Juarez_AJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juarez, J., & Bardales, E. (2023). Motivación y aprendizaje del inglés en la educación virtual de estudiantes de la Selva Peruana.https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2576/1/Articulo_11_Revista_Horizontes_N28V7_EE.pdf

Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press.

La Rosa, C. (2015). Perspectiva de la motivación en estudiantes universitarios para el logro de metas académicas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Número(si está disponible), Página inicial-Página final. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/46/art16.pdf>

Landeta, O., & Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido. *Ansiedad y Estrés*, 8(2), 173-182. Recuperado de <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2002/anyes2002a13.pdf>

Lau, M. (2022). Apoyo social percibido y resiliencia en el contexto de pandemia en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura en Psicología con mención en psicología)

clínica). Universidad Nacional Federico Villarreal. Recuperado de <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6100>

Lent, R.W., Taveira M., Figuera, P., Dorio, I., Faria S., & Gonçalves, A.M. (2016). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>

Llanes, J., Méndez Ulrich, J. L., & Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1*, 2021, vol. 24, num. 1, p. 45-68. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/26491/22156>

Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: Psychology*, 8(1), 33267. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>

Llosa, I. (2020) *Mujeres, pobreza laboral y apoyo social Un estudio de apoyo social con perspectiva de género*. Universidad de Oviedo.

Lombardo, E., & Soliveres, C. (2019). Valoración del apoyo social durante el curso vital. *Sicodebate*, 19(1), 51-61. <https://dx.doi.org/10.18682/pd.v1i1.859>
https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/68836/tfg_CristinaReaRodr%c3%adguez.pdf?sequence=4&isAllowed=y

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso

académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n3/0718-5006-formuniv-14-03-139.pdf>

López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Gutiérrez, A. B., Cobo Rendón, R., Sáez Delgado, F., & Díaz-Mujica, A. (2021). Propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en Estudiantes Universitarios Chilenos [Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Chilean University Students]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica (RIDEP)*, N°58, Vol.1, 127-140. <https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.11>

Malpartida, M. (2020). Familia: enfoque y abordaje en la atención primaria [Family: focus and approach in primary care focus]. *Revista Médica Sinergia*, 5(9), e543. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i9.543>

Mamani Guerra, S. E. (2017). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1042/Relacion_MamaniGuerra_Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mancini, N. (2018) MOTIVACIÓN RELACIONADA A UNA TAREA COGNITIVA EN NIÑAS Y NIÑOS PREESCOLARES. PRESENTACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA SU EVALUACIÓN

<https://www.redalyc.org/journal/3691/369162253052/html/>

Martí, A. (2023). Una revisión sistemática sobre el apoyo social y el bienestar psicológico de las personas mayores durante la pandemia COVID-

19. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/202203/TFM_2023_Marti%CC%81%20Aznar_%20Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martinez, I. (2020) APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y ANSIEDAD EN MUJERES MEXICANAS EMBARAZADAS. Universidad Autónoma de México.

<https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000802766/3/0802766.pdf>

Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. Revista Médica Clínica Las Condes. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-el-estres-escolar-S0716864015000073>

Medina, M. (2020). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47686/Medina%20_RMY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de educación (2020) Informe Nacional de Juventudes. SENAJU.<https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/Informe-Nacional-de-Juventudes-2020.pdf>

Mohebi, S., Parham, M., Sharifirad, G., Gharlipour, Z., Mohammadbeigi, A., & Rajati, F. (2018). Relationship between perceived social support and self-care behavior in type 2 diabetics: A cross-sectional study. *Journal of education and health promotion*, 7, 48. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_73_17.

Morán, L. (2019). Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios (Doctoral dissertation, Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/12488/6/IV_FHU_501_TE_Caciano_Donayre_2023.pdf

Morán, M. (2020). Validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido en adolescentes. Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10057/Validacion_OrtizMoran_Mafalda.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, K. (2021). Bases teóricas de la motivación académica (Trabajo de investigación). Recuperada de URL https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4471/1/TIB_MorenoBerveraKeisy.pdf

Moronta, I. (2021) El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/51832/TESIS_MORONTA_TREMOLS_IVAN%20DE%20JESUS.pdf?sequence=1

Nakamurakare, J. (2019). Apoyo social percibido y su relación con la motivación académica en estudiantes universitarios de la UAI-Sede Berazategui de la carrera de Psicología que cursan 3º y 5º año (Tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana. <https://dspaceapi-test.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/8ad5f34e-6ba2-45c4-bb17-59aeaf3ca82/content>

Naranjo, M.(2009) MOTIVACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DE SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. Revista Educación 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082, 2009.<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/510/525/>

Núñez , J.; Martín-Albo, J.; Navarro , J., & Grijalvo, F. (2005). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. Revista

Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology,
40 (3), 391-398.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>

Organización Mundial de la Salud. (2023). La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes.<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>

Otzen, T., Fuentes, N., Wetzel, G., Henríquez, C., Antúnez, Z., & Melnik, T. (2020). Suicidabilidad y apoyo social percibido en estudiantes universitarios con enfermedades crónicas no transmisibles. *Terapia psicológica*, 38(1), 119-129.
<https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v38n1/0718-4808-terpsicol-38-01-0119.pdf>

Papalia, D., Wendkos, S., & Feldman, R. D. (2010). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill. Recuperado de https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf

Paredes, M. A., & Vega de Salas, S. J. (2021). Apoyo social percibido y resiliencia en personas diagnosticadas con COVID-19 en la ciudad de Tarapoto - San Martín (Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología). Universidad San Ignacio de Loyola.
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fe5ce9b5-f2f9-40db-89b6-e3b008d48ddc/content>

- Park, S., Andalibi, N., Zou, Y., Ambulkar, S. y Huh, Y. (2020). Understanding student's mental well-being challenges on a university campus: interview study. *Jmir Formative Research*, 4(3), 1-16.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510>
- Lazarus & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martinez Roca.
- Pérez-González, J. C., Serrano, C., & García-Rubio, N. (2019). Parental overprotection, autonomy support, and students' intrinsic motivation: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 73, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.004>
- Pimple, J. & Parikh, P. (2022). Perceived Social Support and Resilience of College Students during COVID-19. *International Journal of Indian Psychology*, 10(3), 1339-1348. <https://ijip.in/articles/perceived-social-support-and-resilience-of-college-students-during-covid-19/>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

- Ponce González, A. (2021). Efectos del estrés sobre el sistema inmune. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
<https://idus.us.es/handle/11441/133163>
- Pozo Achon, C. M. (2020). Motivación académica y estilos de aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Lima Norte, 2019.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47329>
- Proaño Núñez, S. A. (2022). Motivación y desempeño en el área de producción de la “Corporación Impactex Ltda.” en la era post covid-19 (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Administrativas.
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/34608/1/009%20AE.pdf>
- PRONABEC (2016) Educación Superior e Inclusión Social. Recuperado de: https://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/serie7_educacionsuperior.pdf
- Pronabec (2023) Beca 18. Recuerdo de: <https://www.pronabec.gob.pe/beca-18/>
- Ramos-Vera, C., Ayala-Laguna, E., & Serpa-Barrientos, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 45, 9-30.
<https://doi.org/10.15581/004.45.001>

- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Rengifo Huapaya, K. C. (2021). Soporte social percibido, motivación y satisfacción respecto a la carrera en estudiantes de artes escénicas de una universidad privada de Lima Metropolitana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19648>
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667–696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Rivas, B. y Ustáriz, M. (2017). Influencia de la imagen universitaria y el apoyo social percibido sobre el involucramiento de estudiantes universitarios. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello]. Biblioteca UCAB. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT6998.pdf>
- Rivas, M., & Avilés, D. (2020). La motivación académica y el contacto socioemocional de estudiantes en el contexto de la pandemia. *Revista de Ciencia y Cultura de El Salvador*. REDICCES. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/4228/1/0002970-ADARTRM.pdf>

- Rivadeneira-Zeña, M. A., & Ñique-Carbajal, C. R. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *Educación Médica*, 26(1), e1254. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322023000100003
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rodríguez, M., Mala, M., Alcívar, V., & Zambrano, C. (2023). La Importancia de la Motivación Intrínseca y Extrínseca en la Enseñanza del Inglés en el Nivel Básico Elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4593-4617. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9021
- Rueda L, Correa B, Ramos J. (2018) Propiedades psicométricas del cuestionario MOSS-SS en cuidadores familiares de Bucaramanga, Colombia: un análisis de Rasch. *Hacia.Prom.Salud*. 2019; 24 (2): 32-45. https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1012164/propiedades-psicometricas-del-cuestionario-mos-sss-en-cuidador_QiUEsnX.pdf
- Rutledge, G., Morgan, J., Mensa-Wilmt, Y., Bowen, S., & Murphy, M. (2018). Implementing Key Drivers for Diabetes Self-Management Education and Support Programs: Early Outcomes, Activities,

Facilitators, and Barriers. Preventing chronic disease, 15(15), E15.
<https://doi.org/10.5888/pcd15.170399>

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67. de:
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/3404/Rem%C3%B3n_gs.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ryan, R., & Deci, L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. American Psychological Association, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

Saavedra, J., & Díaz, H. (2000). La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño (Documento de trabajo no. 32). Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/publicaciones/192-la-carrera-del-maestro-en-el-peru-factores-institucionales-incentivos-economicos-y-desempeno/>

Sánchez, G. S., Bezhold, G. A., & Farnós, I. A. (2023, July). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. In Anales de Pediatría. Elsevier Doyma. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403323001467>

Sánchez, M., Padilla, M., Álvarez, A., Flores, T., Arias J. y Saucedo, M. (2014). El Reto del Estudiante Universitario ante su Adaptación y Autocuidado como Estrategia para Disminuir Problemas Crónicos Degenerativos. Boletín científico Educación y Salud 2 vol 4. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsa/n4/e7.html>

Sánchez-Rojas, L. (2019) El papel que desempeñan la presencia social y la motivación académica para la conformación del aprendizaje colaborativo en entornos CSCL.: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6306>

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 1-56. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u52/a100464.pdf>.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>

Sarason, I. y Sarason B. (1985) *Social support: Theory, research and applications*.

https://www.academia.edu/63653265/Social_support_Theory_research_and_applications

Schaefer, C., Coyne, J. C. & Lazarus, R. S. (1981). The Health Related Functions of Social Support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.

SENAJU (2023) El 32.3 % de jóvenes de 15 a 29 años presentaron algún problema de salud mental <https://juventud.gob.pe/2023/06/el-32-3-de-jovenes-de-15-a-29-anos-presentaron-algun-problema-de-salud-mental/>

Secretaría Nacional de la Juventud (2023) Día Mundial de la Educación: más del 90% de jóvenes de 15 a 29 años accede a la educación secundaria y menos del 40% transita a la educación superior. <https://juventud.gob.pe/2023/03/dia-mundial-de-la-educacion-mas-del-90-de-jovenes-de-15-a-29-anos-accede-a-la-educacion-secundaria-y-menos-del-40-transita-a-la-educacion-superior/#:~:text=En%20cuanto%20al%202021%2C%20la,Informe%20Nacional%20de%20Juventudes%202021.>

Sharma KK, Meena PS, Jhilowa CS, Jhanwar S, Rohilla J, Tak P, Jain M. A study comparing depression, anxiety, and coping styles between high school students attending and not attending coaching class for medical entrance examination. *J Educ Health Promot*. 2021 Aug 31;10:283. doi: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1281_20

- Shaheb et al. (2023) The Effect of Perceived Social Support on Students' Academic Motivation with the Mediating Role of Emotional Intelligence <https://ijmcl.com/article-1-138-en.pdf>
- Solís, G; Alcalde, G. y Fanós, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. In *Anales de Pediatría*. Elsevier Doyma.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403323001467>
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Steinmayr, R., Weidinger, A., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). La importancia de la motivación de los estudiantes para su rendimiento académico: replicar y ampliar hallazgos anteriores. *Frontiers in Psychologist*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Tapia Cabrera, F. E. (2020). Autoestima en estudiantes universitarios. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2640/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20TAPIA%20CABRERAF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. doi:10.1007/BF00905728

- Terol, C. (1999). Apoyo social y salud en pacientes oncológicos. [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández]. Universitas Miguel Hernández.
<http://dspace.umh.es/bitstream/11000/689/7/TESIS%20TEROL-CANTERO-MC.pdf>
- Thoits P. (1982) Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *J Health Social Behav.* 1982;2:145-59
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., y Páramo, M. F., (2020) Perceived Social Support as a Predictor of Academic Success in Spanish University Students, <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v36n1/0212-9728-ap-36-01-134.pdf>
- Tirado, F., Santos, G., & Tejero-Díez, D. (2013). La motivación como estrategia educativa: Un estudio en la enseñanza de la botánica. *Nombre de la revista*, 35(139), 79-92. <https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-la-motivacion-como-estrategia-educativa-S0185269813718105?redirectNew=true>
- Trechera, J. L. (2005). Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria? Consultado el 15 de febrero de 2008, de: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Totton, N., Goodenough, T., Rowley, J., Morris, T., & Walters, S. J. (2023). A review of sample sizes for UK pilot and feasibility studies on the

ISRCTN registry from 2013 to 2020. Pilot and Feasibility Studies, 9(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01416-w>

Uchino, B., Bowen, K., & Kent, R. (2016). Social support and mental health. *Encyclopedia of Mental Health*, 4, 189- 195.

UNESCO (2020) Unesco: con, por y para la juventud Informe Mundial sobre la Juventud <https://www.unesco.org/es/youth#:~:text=Definici%C3%B3n%20de%20juventud,entre%2015%20y%2024%20a%C3%B1os>

UNESCO (2023) Transformar la enseñanza desde dentro Tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383002_spa/PDF/383002spa.pdf.multi

Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29 pp 271-360.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME).

Viteri Chiriboga, E. A., Briones Arboleda, E. O., Bajaan Murillo, V. G., & Aroni Caicedo, E. V. (2019). Funcionalidad familiar y apoyo social percibido. Abordaje desde la intervención comunitaria en Ecuador.

Revista Venezolana de Gerencia, 24(88), 1249-1261. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/290/29062051016/html/>

World Forum Economic (2022) Cómo pueden las universidades apoyar la salud mental y el bienestar de los estudiantes. <https://es.weforum.org/agenda/2022/03/como-pueden-las-universidades-apoyar-la-salud-mental-y-el-bienestar-de-los-estudiantes/>

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., & Yang, N. (2020). The effects of social support on sleep quality of medical staff treating patients with Coronavirus disease 2019 (COVID-19) in January and February 2020 in China. *Med Sci Monit*, 26, e923549-1–e923549-8. <https://doi.org/10.12659/MSM.923549>

Zhang, B., Yin, X. y Ren, Z. ¿Puede el apoyo social percibido influir en el rendimiento académico de los estudiantes de maestría? — Evidencia de una universidad en China. *Educ Inf Technol* (2024). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12693-0>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), pp. 30–41. Recuperado de:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S. & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 53(3&4), pp. 610-617.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Escala de Motivación Estudiantil o Académica (EMA) Vallerand et al. (1989) adaptada por Pozo (2019)

¿POR QUÉ VENGO A LA UNIVERSIDAD?

INSTRUCCIONES: Usando la siguiente escala, marque X en cada ítem para indicar las razones por las cuales usted viene a la universidad?

1: No se corresponde en absoluto 2: Se corresponde muy poco 3: Se corresponde un poco
4: Se corresponde medianamente 5: Se corresponde bastante 6: Se corresponde mucho
7: Se corresponde totalmente

Items	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque necesito el Diploma, al menos, a fin de conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro.							
2. Porque siento satisfacción y placer mientras aprendo cosas nuevas.							
3. Porque creo que la formación universitaria me ayuda a prepararme mejor en la carrera que elegí.							
4. Porque me gusta mucho venir a la universidad.							
5. Honestamente no sé; creo que estoy perdiendo mi tiempo en la universidad.							
6. Por el placer que siento cuando me auto supero en los estudios.							
7. Para probarme a mí mismo que soy capaz de terminar la carrera.							

8. Para obtener un empleo de prestigio en el futuro.							
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto o conocido antes.							
10. Porque la carrera me capacitará para entrar finalmente al mercado de trabajo de un área que me gusta.							
11. Porque para mí la universidad es un placer.							
12. Ya tuve buenas razones para eso, mientras tanto ahora me pregunto si debo continuar.							
13. Por el placer que siento cuando me auto supero en mis realizaciones personales.							
14. Por el hecho de sentirme importante cuando tengo éxito en la universidad.							
15. Porque quiero llevar una buena vida en el futuro.							
16. Por el placer que tengo por ampliar mi conocimiento respecto a temas que me atraen.							
17. Porque eso me ayudará a escoger mejor mi orientación profesional.							
18. Por el placer que tengo cuando me involucro en debates con profesores Interesantes.							
19. No atino (percibo) por qué vengo a la universidad, y realmente eso no me preocupa							
20. Por la satisfacción que siento cuando estoy en el proceso de realización de actividades							

21. Para demostrarme que soy una persona inteligente							
22. A fin de tener una buena remuneración en el futuro							
23. Porque mis estudios permiten que continúe aprendiendo respecto a muchas cosas que me interesan							
24. Porque creo que la formación universitaria aumentará mi competencia como profesional							
25. Por la euforia que siento cuando leo respecto a varios temas interesantes							
26. No sé; no entiendo lo que estoy haciendo en la universidad							
27. Porque la universidad me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en la formación.							
28. Porque quiero demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios.							

Escala Multidimensional de apoyo percibido recuperada de Lau, M. (2022)

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE APOYO SOCIAL PERCIBIDO

Autores: Zimet, Dahlem, Zimet y Farley (1988)

Adaptación peruana: Juarez (2018)

Edad: Sexo: Fecha:

Lee cada una de las siguientes frases cuidadosamente, e indica tu acuerdo con cada una de ellas empleando esta escala.

Nunca: 1 Casi nunca: 2 A veces: 3 Casi siempre: 4

1. Hay una persona especial que está cerca cuando estoy en una situación difícil.				
2. Existe una persona especial con la cual yo puedo compartir penas y alegrías.				
3. Mi familia realmente intenta ayudarme.				
4. Obtengo de mi familia el apoyo emocional que necesito.				
5. Existe una persona especial que realmente es una fuente de bienestar para mí.				
6. Mis amigos realmente tratan de ayudarme.				
7. Puedo contar con mis amigos cuando las cosas van mal.				
8. Yo puedo hablar de mis problemas con mi familia.				
9. Tengo amigos con los que puedo compartir penas y alegrías.				
10. Existe una persona especial en mi vida que se preocupa por mis sentimientos.				
11. Mi familia se muestra dispuesta en ayudarme para tomar decisiones.				
12. Puedo hablar de mis problemas con mis amigos.				

Anexo 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Adultos)

Título del estudio: Motivación académica y apoyo social percibido en estudiantes que pertenezcan a la facultad de salud pública y administración de una universidad privada de Lima.

Investigador (a): Lorena Franchesca Benel Vidal

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Lo invitamos a participar en el estudio “Motivación académica y apoyo social percibido en estudiantes de la Facultad de Salud Pública y Administración de una universidad privada de Lima”, cuyo objetivo es analizar la relación entre la motivación académica y el apoyo social percibido en esta población. Este estudio es desarrollado por una investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, y se llevará a cabo en salones previamente coordinados dentro de la facultad. La duración estimada de la participación es de 30 minutos.

Actualmente, la desmotivación académica es un factor de riesgo significativo para la continuidad de los estudios universitarios. La motivación académica es clave para el logro de metas y la satisfacción estudiantil, por lo que resulta fundamental comprender sus determinantes. Asimismo, el entorno social juega un papel crucial en el desempeño del estudiante, ya que diversos factores pueden influir tanto positiva como negativamente en su desarrollo académico y personal. En particular, el apoyo social ha demostrado ser un elemento protector, contribuyendo a la reducción del estrés y al fortalecimiento de la salud mental, así como a una mejora en el rendimiento académico (Lau, 2022; Rivas y Ustariz, 2017).

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente

1. Se le proporcionará una impresión con los dos instrumentos sobre motivación académica y apoyo social percibido que cuentan con un total de 40 ítems y un tiempo de aplicación aproximado de 30 minutos
2. Se les ofrecerá la participación de una charla psicoeducativa con el objetivo de concienciar a los estudiantes universitarios sobre la influencia crucial que tienen la motivación académica y el apoyo social percibido en su salud mental y desarrollo académico.

Riesgos

Esta investigación no le va a generar mayor riesgo debido a que los instrumentos a aplicar no considera ítems sensibles; la escala de motivación académica contiene preguntas dirigidas hacia su motivación para aprender y la escala de apoyo social contiene preguntas dirigidas a identificar si es que perciben el apoyo social por parte de padres, amigos u otros significativo. Además de ello, se garantizará el anonimato, mediante el reemplazo de sus nombres por códigos, y la confidencialidad, mediante la restricción de acceso a los datos a todo aquel que no sea la investigadora. En caso surgiera alguna situación que pudiera afectar emocionalmente al participante durante la aplicación de los instrumentos, la bachiller en psicología, encargada de la evaluación, proporcionará contención inicial y, de ser necesario, derivará al participante a un especialista del área de consejería psicológica de la institución, con quienes ya se habrá coordinado e informado previamente sobre el presente estudio y la aplicación de instrumentos, de tal manera, se garantiza que el participante podrá recibir consejería especializada si así lo desea.

Beneficios:

Se beneficiará de la oportunidad de acudir a la charla “Potenciando mi desarrollo académico y personal” cuyo objetivo es concienciar a los estudiantes universitarios sobre la influencia que tienen la motivación académica y el apoyo social percibido en su salud mental y desarrollo académico.

Además de ello, se entregará el informe final del estudio al área de orientación y consejería de la facultad de salud pública y administración, así como a la dirección de la facultad, lo cual permitirá el uso de la información para establecer medidas de prevención y promoción de la salud mental y desarrollo académico

Costos y compensación

Su participación no implicará gasto económico alguno. No deberá pagar nada por participar en el estudio, tampoco recibirá ninguna compensación económica por su participación.

Confidencialidad:

Se guardará su información con códigos y no con nombres. Sólo la investigadora tendrá acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio. Una vez terminado el estudio se eliminarán todos los datos y muestras recaudados.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de este en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a Lorena Franchesca Benel Vidal, al teléfono 967760116.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar a la Mg. Silvana Díaz Mancilla, Jefa ORVEI, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: duari.orvei@oficinas-upch.pe

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Nombres y
Apellidos
Participante

Firma

Fecha y Hora

Lorena Benel
Vidal
Investigadora

Firma

Fecha y Hora

Anexo 3: Presupuesto

Presupuesto general				
	Unidades	Cantidad	Precio	Financiamiento
Internet	Megabyte/ segundos	75 horas	S/. 45	Propio
Energía eléctrica	KW/ hora	100 horas	S/. 50	Propio
Impresiones				
Personal			(Sin remuneración)	Propio
Total			S/. 95	

Anexo 4: Proyecto de Charla

Charla “Potenciando mi desarrollo académico y personal”

Tema: Motivación académica y apoyo social percibido

Dirigido a: Estudiantes de la facultad de salud pública y administración

Objetivo general: Concienciar a los estudiantes universitarios sobre la influencia crucial que tienen la motivación académica y el apoyo social percibido en su salud mental y desarrollo académico.

Facilitadores: Lorena Benel Vidal

MOMENTO	OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESARROLLO	MATERIALES	TIEMPO
INICIO	<i>Crear un clima de confianza para un mejor aprendizaje</i>	Dinámica de presentación	<p>Se da la bienvenida a los estudiantes, se introduce el objetivo y se les invita a participar de la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none">- Dinámica rompehielo: Dos verdades y una mentira <p>Se expondrán dos verdades junto a una mentira sobre datos curiosos, y los participantes tendrán que adivinar cuál de todas las afirmaciones es falsa.</p> <ul style="list-style-type: none">- Breve presentación del tema y su importancia.	<ul style="list-style-type: none">- Presentación en PowerPoint	15 minutos

<p>DESARROLLO</p>	<p><i>Reconocer los saberes previos de los participantes en cuanto a la motivación académica y del apoyo social percibido.</i></p>	<p>Actuación de conocimientos previos</p>	<p>2. Motivación Académica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición y tipos de motivación académica: <p>La motivación académica es entendida como las fuerzas internas o externas que estimulan el inicio, intensidad, dirección y persistencia del comportamiento, que involucra la constante interacción con el contexto social en el que se desenvuelve el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impacto de la motivación en el rendimiento académico y bienestar mental. <p>A nivel emocional</p> <p>En los últimos cinco años, se ha identificado que la motivación académica se correlaciona con la inteligencia emocional, lo cual ayuda a los estudiantes a reconocer, entender y gestionar sus emociones (Usán & Salaverry, 2018; Condori-Palomino, 2023). También se ha demostrado que está asociada con el bienestar emocional y una menor prevalencia de trastornos emocionales (Juárez, 2021).</p> <p>A nivel académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en PowerPoint 	<p>15 minutos</p>
--------------------------	--	--	---	--	-------------------

			<p>La motivación académica impulsa la persistencia y tenacidad en la adquisición de conocimiento y consecución de objetivos académicos (Vroom, citado por La Rosa, 2015). Además, favorece el aprendizaje, la eficacia en los estudios, el esfuerzo y la perseverancia, lo que contribuye al desarrollo académico y personal del estudiante (Hornstra et al., 2018; Navarro et al., 2014; citado por Coronado et al., 2020; Howard et al., 2021; Ramos-Vera et al., 2023). La desmotivación puede retrasar o llevar al abandono de los estudios.</p> <p>A nivel neurofisiológico</p> <p>La motivación académica mejora la autoeficacia y el manejo emocional, reduciendo las consecuencias negativas del estrés, como molestias somáticas y disminución de la respuesta inmunológica (Ponce, 2021). Neurológicamente, la motivación desencadena la liberación de neurotransmisores como dopamina, adrenalina y noradrenalina, impulsando al individuo hacia sus metas, y la liberación de serotonina al</p>		
--	--	--	---	--	--

alcanzar objetivos, contribuyendo a la sensación de felicidad (Castro et al., 2023).

3. Apoyo Social Percibido:

- Definición de apoyo social percibido.

El apoyo social percibido hace alusión a la representación psicológica que experimenta una persona al sentirse respaldada por un grupo de individuos, ya sea dentro o fuera de su entorno familiar; es decir, hace referencia a la parte subjetiva, la valoración de la persona frente a su red social y recursos psicológicos que ellos le proveen (Ortíz, 2020). Esto implica la valoración personal de la ayuda recibida en términos cognitivos, como la percepción de ser querido, apreciado, valorado, etc (Cobb, 1976; Barrón y Chacon, 1990; citados por Lau, 2022), a pesar de que el apoyo social percibido evaluación subjetivamente el apoyo material, psicológico y general durante los momentos de necesidad, es esencial reconocer que no se centra en la cuantificación del mismo ni en la objetivización del mismo.

En ocasiones, el hecho de que una persona perciba la disponibilidad de apoyo no asegura su efectiva utilización ni garantiza la

			<p>satisfacción derivada de dicho respaldo. Esto se debe a la influencia de factores subjetivos y temporales, los cuales desempeñan un papel crucial en la recepción subjetiva del apoyo que permita reconocer la satisfacción con las necesidades de la persona (Licea, 2012, citado por Martinez, 2020).</p> <p>El apoyo social percibido, según Zimet, Dahlem, Zimet & Farley (1988) se desprende de diversas fuentes, siendo la familia, los amigos y otros significativos en el entorno del individuo los componentes esenciales.</p> <ul style="list-style-type: none">- Importancia del apoyo social en la salud mental y el éxito académico: <p>El percibir el apoyo de personas significativas aumenta la sensación de autoeficacia y autoestima en el universitario, asimismo influye positivamente en su autoconcepto, nivel de funcionamiento, afronte al estrés, y autoestima (Barra, 2004; Aguerre & Bouffard, 2008; Taylor et al., 2010; Kleinspehn, Kotte & Smith, 2008; citado por Rengifo, 2019), asimismo, el estudio realizado por Pimple, J. & Parikh, P. (2022) muestra la relación entre apoyo social percibido y la resiliencia de los estudiantes universitarios, constituyendo un</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>factor protector en la salud mental de los estudiantes (Vivaldi & Barra, 2012; citado por Rengifo, 2019), lo cual conlleva a una perspectiva de vida positiva. Se identifican también estudios que mencionan que a mayor soporte social percibido, mejor estado de ánimo, y mayor presencia de emociones positivas y sentimientos de control (Uchino, 2006; citado por Rengifo, 2019). Sumado a ello, se asocia al favorecimiento del proceso de adaptación y del desempeño académico (Rodríguez et al., 2017; Tinajero et al., 2020).</p>		
	<p><i>Dar conocimientos sobre los efectos de la falta de motivación académica y del apoyo social percibido.</i></p>	<p>Explicación del tema</p>	<p>5. Impacto en la Salud Mental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias de la falta de motivación y apoyo social en la salud mental. <p>Las características asociadas a la etapa universitaria, tales como la complejidad académica, el interés vocacional, las circunstancias familiares y/o laborales, la interacción social, el autoritarismo pedagógico, entre otros (Tinajero et al, 2020; Aldowah et al., 2020, y Agencia Andina, 2017) son factores que pueden disminuir la motivación académica, y por ende, desencadenar consecuencias tales como el fracaso académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en PowerPoint 	<p>5 minutos</p>

			<p>y la deserción universitaria (Coronado et al., 2022)</p> <p>Por el lado contrario, la falta de apoyo percibido se traduce en un riesgo para el bienestar general del individuo (Rivas y Ustaríz, 2017), ya que se asocia al aumento la prevalencia de sintomatología ansiosa depresiva (Elmer et al., 2020; Langer et al., 2022), incertidumbre, estrés, dificultades en las habilidades sociales, desmotivación (Rivas y Aviles, 2020), afectando a nivel cognitivo, conductual y social. Asimismo, esta percepción de aislamiento y soledad también puede afectar negativamente la regulación del sistema nervioso y la salud cardiovascular (Tinajero, 2020).</p> <ul style="list-style-type: none">- Estrategias para mantener una buena salud mental en el contexto universitario. <p>Fomentar Relaciones Positivas</p> <ul style="list-style-type: none">- Mantener una red de apoyo con amigos, familiares y compañeros.- Unirse a clubes, organizaciones y equipos deportivos para conocer gente y desarrollar habilidades sociales.		
--	--	--	--	--	--

Buscar Ayuda Profesional

- Utilizar los servicios de consejería de la universidad.
- Consultar con un terapeuta si es necesario.

Tomar Descansos Regulares

- Incluir pausas durante el estudio.
- Desconectarse de las pantallas ocasionalmente.

Mantener Relaciones Saludables:

- Cultivar amistades que brinden apoyo y practicar la comunicación abierta con amigos y familiares.

Buscar Mentoría:

- Establecer relaciones con profesores y mentores para orientación académica y personal.

Involucrarse en Voluntariado

			<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la comunidad para desarrollar un sentido de propósito y conexión. 		
CIERR E	<i>Favorecer la salud mental y desarrollo académico</i>	Reflexión del tema	<ul style="list-style-type: none"> - Invitación a buscar ayuda y recursos disponibles en el campus o en la comunidad. <p>En el servicio integrado de consejería psicológica se dispone de un staff de psicólogos que se encuentran capacitados para atender, orientar y acompañar a los estudiantes. Cabe resaltar que este servicio no reemplaza una terapia psicológica.</p> <p>https://cayetano.edu.pe/noticias/cayetano-heredia-presenta-el-servicio-integrado-de-consejeria-psicologica/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en PowerPoint 	5 minutos