UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO FACULTAD DE HUMANIDADES

"EL ROL MEDIADOR DE LA MOTIVACIÓN EN LA RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO Y EL HÁBITO LECTOR ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"

TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORES:
MATEO ALEJANDRO GÓMEZ ALBÁN
ISIS MINOSHKA MOLINA PATIÑO

TUTORA:
ANA CRISTINA ANDRADE RHOR

SAMBORONDÓN, DICIEMBRE 2025

Resumen

En el presente estudio se examinó el rol mediador de la motivación en la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico en una muestra de 195 estudiantes universitarios de Guayaquil. Mediante un diseño cuantitativo, transversal y correlacional-explicativo, se administraron tres instrumentos validados: Inventario Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (SISCO SV-21), Cuestionario de Estrategias de Motivación y Aprendizaje (MSLQ), e Índice de Autoinforme de Hábitos para la Lectura (SRHI-R). Los resultados mostraron que todas las variables presentan niveles moderados: Estrés Académico (x=4.04) , Motivación (x=4.38), el Hábito Lector Académico (x=3.06).

El análisis de mediación simple indicó una relación positiva y significativa entre el estrés académico y la motivación (r= 0.232, p< 0.002), y una relación positiva entre la motivación y el hábito lector (r= 0.430, p < 0.001). El análisis de mediación simple por el método de *Bootstrapping* confirmó parcialmente la mediación total, mostrando que la motivación actúa como un mediador significativo y total en la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico; sin embargo la dirección de la relación no fue la esperada , es decir, que la presencia moderada de estrés académico tiene un impacto positivo sobre la motivación, y es este cambio en la motivación lo que impulsa el cambio en el hábito lector.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar la motivación en programas de bienestar universitario, así como la presencia de un nivel moderado de exigencia académica para fomentar hábitos académicos.

Palabras claves: Estrés académico, Motivación, Hábito lector.

Abstract

In the present study, the mediating role of motivation in the relationship between academic stress and academic reading habit was examined in a sample of 195 university students from Guayaquil. Using a quantitative, cross-sectional, and correlational-explanatory design, three validated instruments were administered: the Systemic Cognitivist Inventory of Academic Stress (SISCO SV-21), the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), and the Self-Report Habit Index (SRHI-R). The results showed that all variables present moderate levels:

Academic Stress (x=4.04), Motivation (x=4.38), and Academic Reading Habit (x=3.06).

Simple mediation analysis indicated a positive and significant relationship between academic stress and motivation (r= 0.232, p< 0.002), and a positive relationship between motivation and reading habit (r= 0.430, p < 0.001). Simple mediation analysis using the Bootstrapping method partially confirmed the total mediation, showing that motivation acts as a significant and total mediator in the relationship between academic stress and academic reading habit; however, the direction of the relationship was not as expected, meaning that the moderate presence of academic stress has a positive impact on motivation, and it is this change in motivation that drives the change in reading habit.

These findings underscore the importance of fostering motivation in university wellness programs, as well as the presence of a moderate level of academic demand to foster academic habits.

Key words: Academic stress, Motivation, Reading habit.

Introducción

La Universidad es un espacio de crecimiento y aprendizaje, también se caracteriza por una serie de demandas y presiones que pueden generar estrés académico en los estudiantes. Este fenómeno se manifiesta como una respuesta psicológica y fisiológica ante las diversas exigencias propias de la vida universitaria (Gambini López et al., 2024; Jabeen et al., 2024). Según Bisht (2005, citado en Ayisha Thanseera et al., 2021), el estrés académico se concibe como la percepción subjetiva del individuo frente a los eventos académicos, acompañada de estrategias de afrontamiento que se reflejan en sentimientos de angustia y respuestas interpersonales. Un nivel moderado de estrés puede, en ocasiones, actuar como impulsor del rendimiento y el esfuerzo, niveles excesivos o crónicos resultan perjudiciales, afectando tanto el bienestar del estudiante como su desempeño académico (Gambini López et al., 2024).

Estas investigaciones han identificado las principales fuentes del estrés en el contexto académico. En primer lugar, los exámenes generan expectativas y presiones asociadas a la obtención de calificaciones elevadas, lo que puede provocar altos niveles de ansiedad debido al temor al fracaso y a las consecuencias de un desempeño deficiente (Reddy et al., 2018, citado en

Jabeen et al., 2024). Del mismo modo, la carga de tareas y trabajos académicos, caracterizada por la cantidad acumulada de asignaciones, su complejidad intrínseca y los plazos de entrega reducidos, puede sobrecargar al estudiante, incrementando significativamente los niveles de estrés. Adicionalmente, la presión ejercida por pares y familiares constituye otra fuente relevante, puesto que las expectativas externas de éxito pueden obligar al estudiante a cumplir con estándares que a menudo rebasan sus propias metas y capacidades (Jabeen et al., 2024).

También se identificaron otros factores que contribuyen al estrés en el ámbito universitario. Entre ellos se encuentran las dificultades financieras, que se manifiestan en preocupaciones relacionadas con el costo de la matrícula, los materiales de estudio y otros gastos cotidianos. Asimismo, los problemas de salud, tanto físicos como mentales, propios o de personas cercanas, pueden afectar considerablemente la capacidad de concentración y el cumplimiento de las responsabilidades académicas. Por último, el ajuste al entorno universitario, especialmente para estudiantes de primer ingreso, que deben adaptarse a metodologías de enseñanza diferentes y asumir una mayor autonomía e independencia, es una fuente común de estrés (Gambini López et al., 2024).

Para comprender de manera integral la dinámica del estrés académico, se recurre al Modelo Demanda-Recurso (JD-R), adaptado al contexto educativo (Martin et al., 2023). Este modelo, originalmente formulado para el ámbito laboral, postula que tanto el estrés (o desgaste) como la motivación (o compromiso) son el resultado de la interacción entre las demandas (como la carga de exámenes o tareas) y los recursos disponibles (tales como la autoeficacia, el apoyo social y la adaptabilidad). En el entorno educativo, una brecha entre demandas excesivas y recursos insuficientes puede intensificar el estrés, mientras que la presencia de recursos adecuados no solo ayuda a mitigar este factor, sino que también promueve un mayor compromiso y motivación hacia el aprendizaje.

Aunque el estrés académico suele concebirse como un factor negativo, es importante diferenciar sus efectos. Autores clásicos como Selye (1976) distinguen entre el 'distrés' (estrés negativo/paralizante) y el 'eustrés' (estrés positivo/activador). Del mismo modo, la Ley de Yerkes-Dodson (1908) sugiere que niveles moderados de activación son necesarios para alcanzar un rendimiento óptimo, mientras que solo los niveles excesivos lo deterioran. Además, la Teoría

Transaccional (Lazarus & Folkman, 1984) enfatiza que el impacto del estrés depende de si el estudiante evalúa la demanda como una 'amenaza' o como un 'desafío'

En este contexto de demandas académicas y posibles estresores, la motivación se configura como un motor fundamental para el aprendizaje y, en particular, para el afrontamiento de las exigencias y el involucramiento en actividades académicas como la lectura. La motivación, entendida como un constructo multidimensional, impulsa el comportamiento humano y la persistencia en la realización de tareas (Gómez et al., 2025; Wang et al., 2020). En el ámbito específico de la lectura, esta se define a partir de los propósitos, creencias y actitudes que un individuo adopta respecto a dicha actividad, incidiendo directamente en su decisión de leer, la intensidad de dicha acción y su perseverancia (Davis et al., 2018; Wigfield, 1997).

En este sentido, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985, citados en Levine et al., 2020) se establece como una perspectiva teórica esencial. Esta teoría postula que la motivación se sitúa en un continuo que abarca desde la desmotivación hasta la motivación extrínseca, alcanzando su expresión más intrínseca en la autodeterminación. La TAD se fundamenta en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas e innatas, cuya satisfacción facilita la interiorización de la motivación y su orientación hacia formas más autónomas y autorreguladas del comportamiento:

Competencia: La necesidad de sentirse eficaz y capaz al interactuar con el entorno. En el contexto de la lectura, esto se traduce en la convicción del estudiante sobre su capacidad para comprender, analizar y dominar los textos académicos.

Autonomía: La necesidad de experimentar un sentido de control y voluntad sobre las propias acciones y decisiones. Leer por elección personal, en contraste una imposición externa, favorece una motivación más autónoma y duradera.

Relación/Pertenencia: La necesidad de sentirse conectado con otros y formar parte de una comunidad. Esta necesidad puede satisfacerse mediante la lectura compartida, la participación en clubes de lectura o la discusión de materiales académicos con compañeros, reforzando así el valor social de la lectura.

De igual manera, se identifican diferentes aspectos de la motivación que son clave para

comprender el compromiso del estudiante. En primer lugar, la motivación intrínseca se relaciona con la lectura realizada por el placer y la satisfacción inherente a la actividad, impulsada por la curiosidad, el interés personal o el disfrute del contenido (Huang & Reynolds, 2022; Levine et al., 2020; Wang et al., 2020). En contraste, la motivación extrínseca implica la realización de la lectura por razones externas, tales como la búsqueda de buenas calificaciones, la evitación de castigos, el cumplimiento de expectativas de profesores o familiares, o la obtención de recompensas tangibles. Si bien esta forma de motivación puede ser efectiva a corto plazo, su sostenibilidad a largo plazo es menor en comparación con la intrínseca.

Por otro lado, también se analizan las metas que un estudiante se fija al abordar la lectura, distinguiéndose entre metas centradas en el aprendizaje profundo, la comprensión y el desarrollo de habilidades (adquisición de conocimientos, desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas) y las metas de rendimiento, orientadas a demostrar competencia, superar a otros o evitar el fracaso (Huang & Reynolds, 2022; Wigfield, 1997).

La motivación es, por ende, un impulsor crucial para desarrollar un hábito lector académico consistente. El concepto de hábito lector, en su sentido más amplio, se entiende como una práctica o método más o menos permanente para el estudio y la comprensión de materiales escritos (Ayisha Thanseera et al., 2021; Lone, 2021). Sin embargo, en el ámbito universitario, este significado se amplía, ya que el hábito lector académico implica un compromiso activo y profundo con los textos, lo cual resulta fundamental para la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y, en última instancia, la preparación hacia el éxito académico y profesional (Hicks, 2023).

El hábito lector académico se desglosa en dimensiones específicas, esenciales para su evaluación y comprensión. La primera es la frecuencia de la lectura, que se refiere a la asiduidad, es decir, la constancia con la que los estudiantes interactúan con los materiales académicos (Guthrie et al., 1999; Wang et al., 2020). Una mayor frecuencia no sólo sugiere que la lectura se ha integrado en la rutina de estudio, sino que también implica una exposición sostenida a diversas fuentes de información, demostrando un compromiso establecido con el aprendizaje. Por otro lado, la profundidad de la lectura va más allá de la mera cantidad y se centra en el nivel de procesamiento cognitivo y en la capacidad crítica que el estudiante aplica al interactuar con

los textos (Hicks, 2023). Esto abarca la habilidad para comprender no sólo la información explícita, sino también para analizar, sintetizar, evaluar y vincularla con conocimientos previos, caracterizando así una lectura activa y reflexiva.

De igual manera, se examina el propósito de la lectura, el cual explora las intenciones subyacentes que motivan la lectura académica. En este sentido, se incluyen actividades orientadas a completar tareas o proyectos específicos, a la investigación para profundizar en un tema, al enriquecimiento general del conocimiento o al desarrollo de habilidades concretas requeridas en la carrera (Huang & Reynolds, 2022; Hicks, 2023). Además, la cantidad de lectura se concentra en el volumen total de material académico abordado, de modo que un mayor volumen puede reflejar un compromiso superior y una mayor amplitud de conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo (Guthrie et al., 1999; Wang et al., 2020).

Por consiguiente, estos estudios respaldan la importancia de cultivar un hábito lector sólido para mejorar el rendimiento académico. Por ejemplo, Hicks (2023) destaca la correlación positiva entre la adopción de hábitos de lectura saludables y el logro académico en estudiantes universitarios. De manera similar, Wang et al. (2022) encontraron que el compromiso con la lectura —que engloba tanto aspectos de hábito como de motivación— se relaciona estrechamente con el rendimiento académico. Asimismo, Aydan y Capa-Aydin (2025) señalan que las habilidades de aprendizaje autorregulado, en las que el hábito lector desempeña un rol crucial, predicen resultados positivos en el aprendizaje, sugiriendo que el éxito en la lectura puede fomentar un mayor compromiso y la consolidación de hábitos, creando así un ciclo virtuoso.

Con respecto al hábito lector académico, es importante señalar que su vínculo con el estrés académico es multifacético. Mientras un nivel manejable de estrés puede, ocasionalmente, funcionar como un estímulo para incrementar el esfuerzo de estudio y, por ende, fortalecer la lectura, un estrés crónico y elevado se asocia habitualmente con efectos perjudiciales sobre los hábitos en general y, por extensión, sobre el hábito lector académico. A pesar de que un estudio de Ayisha Thanseera et al. (2021) no encontró una relación significativa entre el estrés académico y estos hábitos en su contexto específico, sus estudios respaldan la idea de que el estrés excesivo puede disminuir la concentración, la capacidad de retención y reducir la

disposición del estudiante para invertir tiempo y energía en actividades cognitivamente exigentes como la lectura. En este sentido, el desgaste mental y emocional que se presenta con el estrés crónico puede debilitar la energía y la motivación requeridas para sostener un hábito de lectura académica que sea consistente y productivo.

Adicionalmente, la relación entre el estrés académico y la motivación se muestra como bidireccional. Un estrés académico elevado y persistente puede impactar negativamente la motivación de los estudiantes para leer. Esta situación, a su vez, podría disminuir su autoeficacia y la importancia que asignan a las tareas académicas, demostrando una relación de doble vía. Este efecto puede conducir a que los estudiantes adopten una motivación predominantemente extrínseca, es decir centrada únicamente en evitar el fracaso (Jabeen et al., 2024; Zhang et al., 2024; Yang et al., 2022). Por consiguiente, cuando el esfuerzo requerido para la lectura no compensa el nivel de estrés asociado, tanto la motivación para leer como la disposición para el aprendizaje pueden verse considerablemente disminuidas.

Finalmente, la conexión entre la motivación y el hábito lector académico es fundamental, debido a que una motivación más elevada se correlaciona directamente con un mayor compromiso en la actividad lectora, lo que se traduce en una mayor frecuencia y profundidad de la lectura. En efecto, los estudiantes que disfrutan la lectura o la perciben como valiosa tienden a leer con mayor constancia y de manera más profunda (De Sixte et al., 2021; Guthrie et al., 1999; Wang et al., 2020). En contraste a una motivación deficiente, lo que puede resultar en la adopción de hábitos lectores superficiales o incluso en la evitación activa de la lectura académica (Huang & Reynolds, 2022; Nadeak & Kuswandono, 2024).

Partiendo de lo anterior el objetivo general del estudio se centró en evaluar el rol mediador de la motivación en la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico en estudiantes universitarios. Este objetivo se alcanzó mediante los siguientes objetivos específicos: (1) evaluar el nivel de estrés académico en los estudiantes universitarios, (2) determinar el nivel de motivación en los estudiantes universitarios, (3) medir el hábito lector académico de los estudiantes universitarios, (4) analizar la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico, (5) analizar la relación entre el estrés académico y la motivación y (6) analizar la relación entre la motivación y el hábito lector académico.

La hipótesis general de este estudio plantea que la motivación media totalmente la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico en estudiantes universitarios, de tal manera que a mayor estrés académico, menor motivación y, a menor motivación, menor hábito lector académico.

En el entorno universitario, la lectura académica constituye un pilar fundamental para la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico y el eventual éxito profesional de los estudiantes. Sin embargo, según nuestra investigación, inferimos que hay ciertas variables que pueden afectar negativamente su rendimiento académico y el bienestar personal de los estudiantes. Entre los factores, identificamos el estrés académico y la motivación.

A pesar de que existen estudios que abordan el estrés académico (Bisht, 1957; Thanseera, Ayisha & Thomas, 2021; Zhang et al., 2024) y la motivación (Huang & Reynolds, 2022; Wigfield, 1997) de manera independiente o en su relación simultánea con la lectura, indican una brecha significativa en la comprensión de cómo estas variables interactúan entre sí .

Por ejemplo, si bien se ha explorado cómo la motivación afecta el compromiso general con la lectura (Wang, Jia & Jin, 2020; Wang, Zhu & Zhang, 2022) y el impacto perjudicial del estrés en el rendimiento académico (Jabeen et al., 2024), la conexión directa entre el estrés académico y la motivación como modeladores específicos de los hábitos de estudio y la lectura aún requieren más clarificación en un modelo integrado.

Además de esta brecha conceptual sobre la interacción de las variables, nuestra investigación busca contrarrestar otras limitaciones identificadas en la literatura. En primer lugar, la mayoría de las investigaciones en las que nos hemos respaldado sobre el estrés académico y motivación provienen de contextos educativos y culturales predominantemente del idioma inglés. La manifestación de dichos modelos y las complejas interacciones entre las variables pueden diferenciarse de manera significativa en el contexto latinoamericano (Gómez et al., 2025), donde las presiones socioeconómicas, las estructuras curriculares y las dinámicas familiares pueden introducir particularidades en la experiencia universitaria.

Por consiguiente, un estudio situado en el contexto específico de estudiantes universitarios ecuatorianos podría aportar evidencia contextualizada. En segundo lugar, la

conceptualización detallada del hábito lector académico representa otra área de mejora, debido a que los precedentes se limitan a analizar los "hábitos de estudio" de forma general o la "cantidad de lectura" superficial (Fitkov-Norris & Yeghiazarian, 2013; Wrenn & Humber, 1941), la presente investigación propone tomar en cuenta dimensiones específicas como la frecuencia, la profundidad y el propósito de la lectura.

El modelo de mediación se justifica en función de teorías psicológicas como la autodeterminación y la autorregulación académica, que proponen que los factores contextuales como el estrés académico pueden afectar la motivación, y esta a su vez influir en los comportamientos de estudio, como la lectura académica. Diversos estudios (González et al., 2021) han evidenciado una relación entre el estrés académico y la disminución de la motivación, así como entre la motivación académica y el hábito lector (Soto & Martínez, 2020). Aunque no existen estudios que hayan abordado explícitamente la mediación planteada, esta investigación propone explorar dicha relación con base en los fundamentos teóricos existentes, contribuyendo a llenar un vacío en la literatura.

Método

Muestra

La técnica utilizada para la recolección de datos del estudio fue un muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra del estudio estuvo conformada por 195 estudiantes universitarios de Guayaquil, 121 mujeres (62,1%) y 74 hombres (37,9) de 18 hasta 29 años con una media de 21.45 y una desviación típica de 2.53. Los criterios de inclusión fueron estar actualmente matriculados en la Universidad, tener al menos 18 años y estar dispuestos a participar voluntariamente en el estudio. Los participantes contestaron de manera digital, dieron su consentimiento informado y no obtuvieron ninguna remuneración.

Tipo y diseño de investigación

La investigación se enmarca en un diseño de tipo cuantitativo y el diseño fue no experimental transversal y de alcance correlacional-explicativo con un modelo de mediación. La recolección de datos se realizó en un único momento temporal, buscando establecer las relaciones entre las variables y probar el modelo de la mediación.

La población de interés son los estudiantes universitarios de las universidades de Ecuador

(públicas y privadas), incluyendo todas sus facultades. Dada la diversidad de experiencias académicas y personales que pueden influir en el estrés, la motivación y el hábito lector a lo largo de la trayectoria universitaria, se buscará la participación de estudiantes de diversos años de estudio (tanto de primero como de años avanzados de pregrado).

La información se recolectó de manera virtual, sin intervención presencial, del 10 al 30 de septiembre del 2025. Se presentó un consentimiento informado, explicando los objetivos del estudio, derechos de los participantes y garantías éticas. La participación fue voluntaria, anónima y de riesgo mínimo, sin compensación económica o material; se aseguró la protección de los datos personales así como el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones,

Instrumentos

Estrés académico

El Inventario SISCO del Estrés Académico SV-21 (Barraza, 2007). Este Inventario consta de 21 ítems y es un instrumento de autoinforme diseñado para evaluar el estrés académico en estudiantes. La estructura es de siete ítems por cada una de las sub escalas en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (1=nunca y 6= siempre). Evalúa tres dimensiones:

- Estresores académicos,
- Síntomas asociados al estrés
- Estrategias de afrontamiento utilizadas.

Para este estudio, la sección de estresores académicos y síntomas de estrés son los de mayor relevancia, ya que son las que se vinculan directamente con la manifestación del estrés que podría influir en la motivación y el hábito lector académico.

Se calculó un puntaje promedio que oscila entre 1 y 6, con valores más elevados indicando un nivel mayor de estrés académico. Para fines de clasificación se agruparon los puntajes en bajo estrés académico (1-2 puntos), estrés académico moderado (3-4 puntos) y estrés académico elevado (5-6 puntos).

Para poder conocer el comportamiento del Inventario SISCO del Estrés Académico SV-21 en las subescalas de estresores y síntomas se evaluó la validez del instrumento realizando un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de extracción de Mínimos Cuadrados Ponderados y rotación Oblimin. Los resultados nos indicaron el cumplimiento de los supuestos

para realizar el AFE (KMO= .893 y prueba de esfericidad de Bartlett $\chi 2$= 1,412.597, p< .001)

En la matriz de estructura en un principio se observaron 3 factores, 13 de 14 ítems presentaron cargas factoriales superiores a .40 en varios factores mientras que el Scree Plot sugirió la existencia de sólo dos factores (Figura 1), sin embargo el alto nivel de correlación que existía entre los 3 factores y el elevado autovalor del factor 1 sugirió la presencia de un solo factor. Por lo cual se pidió la extracción a un solo factor para observar si obtenemos una estructura factorial coherente. Se encontró que los 14 ítems cargaban con valores por encima de .40, además este factor explicaba el 40,4 % de la varianza. (Tabla 1)

En cuanto a la confiabilidad el test, se muestra una consistencia interna muy alta, evidenciada por un coeficiente alfa de Cronbach de .904 y un coeficiente omega de McDonald 's de .904. Ambos valores se encuentran por encima del umbral de .70, lo que demuestra que los ítems de la escala miden el constructo de manera confiable. La correlación promedio de los ítems .600 respaldo la consistencia interna de la escala.

Las correlaciones de item-resto varían entre .510 a .667, lo que indica que cada ítem aporta información consistente e importante al constructo que midio la escala. Asimismo, se observa que la eliminación de ningún ítem de manera individual mejoraría sustancialmente la fiabilidad de la escala. (Tabla 2).

Tabla 1

Matriz de estructura del instrumento SISCO SV-21 (Estres Academico)

	ESTRÉS ACADÉMICO	FACTOR 1
1	¿Con qué frecuencia te estresa la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tienes que realizar todos los días?	.680
2	¿Con qué frecuencia te estresa la personalidad y el carácter de los/as profesores/as que te imparten clases?	.631
3	¿Con qué frecuencia te estresa la forma de evaluación de tus profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)?	.629
4	¿Con qué frecuencia te estresa el nivel de exigencia de tus profesores/as?	.663
5	¿Con qué frecuencia te estresa el tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)?	.599
6	¿Con qué frecuencia te estresa tener el tiempo limitado para hacer el trabajo que te encargan los/as profesores/as?	.608
7	¿Con qué frecuencia te estresa la poca claridad que tienes sobre lo que quieren los/as profesores/as.?	.602
8	¿Con qué frecuencia se te presenta la fatiga crónica (cansancio permanente) cuando estás estresado?	.681
9	¿Con qué frecuencia se te presenta los sentimientos de depresión y tristeza (decaído) cuando estás estresado?	.684
10	¿Con qué frecuencia se te presenta la ansiedad, angustia o desesperación cuando estás estresado?	.699
11	¿Con qué frecuencia se te presenta los problemas de concentración cuando estás estresado?	.651
12	¿Con qué frecuencia se te presenta el sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad cuando estás estresado?	.534
13	¿Con qué frecuencia se te presenta los conflictos o tendencia a polemizar o discutir cuando estás estresado?	.582

14	¿Con qué frecuencia se te presenta el desgano para realizar las labores escolares cuando estás estresado?	.638

Tabla 2

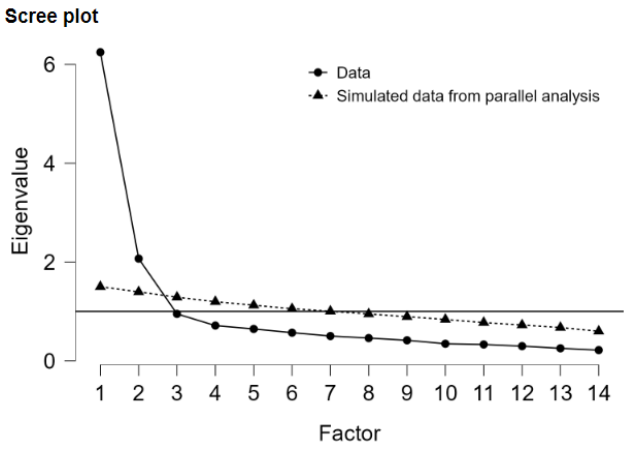
Confiabilidad del instrumento SISCO SV-21 (Estres Academico)

Item	Si se elimina el ítem		Correlación Ítem -resto
	MC Donalds	Cronbach's	
1	.896	.896	.643
2	.898	.897	.648
3	.898	.897	.667
4	.897	.896	.623
5	.899	.899	.510
6	.899	.898	.560

7	.899	.898	.611
8	.896	.896	.639
9	.896	.896	.594
10	.895	.895	.593
11	.897	.897	.625
12	.901	.901	.560
13	.900	.899	.570
14	.898	.897	.568

Figura 1

Scree Plot SISCO SV-21



Motivación

Nuestra variable mediadora es la motivación y nosotros utilizamos el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991). Contiene 81 ítems, sin embargo para nuestro propósito de investigación utilizaremos exclusivamente la primera sección de 31 ítems distribuidos en subescalas claves para la motivación. Las subescalas incluyen: Orientación a Metas Intrínsecas, Orientación a Metas Extrínsecas, Valor de la Tarea, Autoeficacia para el Aprendizaje y el Desempeño.

Estos ítems permiten una medición diferenciada de la motivación, lo cual es necesaria para analizar su rol mediador. Para nuestra investigación tuvimos en cuenta solamente las subescalas de orientación a metas intrínsecas (4 ítems) y orientación a metas extrínsecas (4 items), ya que eran las que se alineaban con nuestros objetivos. La estructura es de un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (1=no es en absoluto cierta y 6= muy cierta).

Se calculó un puntaje promedio que oscila entre 1 y 6, con valores más elevados indicando un nivel mayor de motivación. Para fines de clasificación se agruparon los puntajes en baja motivación (1-2 puntos), motivación moderada (3-4 puntos) y motivación elevada (5-6 puntos).

Para evaluar el comportamiento del (MSLQ) se evaluó la validez del instrumento a través de un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de extracción de Mínimos Cuadrados Ponderados y rotación Oblimin. Los resultados indicaron que se cumplen los supuestos para realizar el AFE (KMO= .837 y prueba de esfericidad de Bartlett $\chi 2$= 465.361, p< .001).

El (AFE) reveló una estructura inicial de 3 factores. Sin embargo solo el factor 1 presentaba un autovalor por encima de uno (Figura 2), así mismo la correlación entre los 3 factores era elevada y 6 de 8 ítems presentaban cargas por encima de .40 en varios factores. Se optó por forzar la extracción de un solo factor. En la matriz unidimensional (Tabla 3), los ítems presentaban cargas sumerios a .50 en el factor explicando a su vez el 37.2% de la varianza.

En cuanto a la confiabilidad del cuestionario se evidencio un eficientemente alfa de Cronbach de .823 y un coeficiente de Omega de McDonald 's de .824. Ambos valores se encuentran por encima del umbral de .70 considerado como aceptable.Así mismo la eliminación

de ninguno de los ítems mejoraba de manera sustancial la confiabilidad del instrumento.

Se encontró una correlación promedio de .530 lo que respalda la consistencia de la escala. La correlaciones item-resto varían entre .465 a .622, lo que indica que cada item aporta información valiosa y consistente al constructo medido por la escala. (Tabla 4)

Tabla 3

Matriz de estructura del instrumento de Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Motivacion)

	Motivación	**FACTOR 1**
1	En una clase, prefiero el material del curso que realmente me desafía para poder aprender cosas nuevas.	.515
7	Obtener una buena calificación en esta clase es lo más satisfactorio para mí en este momento.	.642
11	Lo más importante para mí en este momento es mejorar mi promedio de calificaciones general, por lo que mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación.	.551
13	Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de los otros estudiantes.	.660
16	En una clase como esta, prefiero el material del curso que despierte mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.	.621
22	Lo más satisfactorio para mí en este curso es tratar de comprender el contenido lo más a fondo posible.	.701
24	Cuando tengo la oportunidad en esta clase, elijo las tareas que me permiten aprender, incluso si no me garantizan una buena calificación.	.526

30	Quiero que me vaya bien en esta clase porque es importante demostrar mi capacidad a mi familia, amigos, empleador u otras personas.	.641

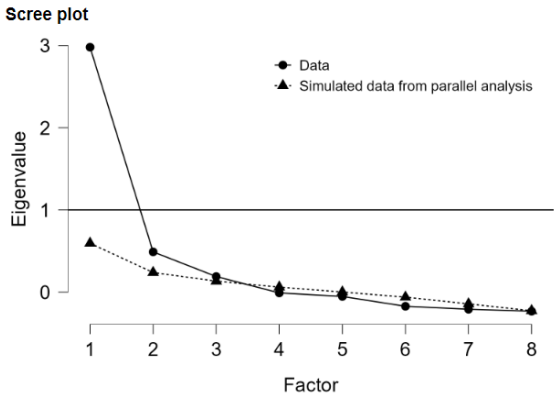
Tabla 4

Confiabilidad del instrumento MSLQ (Motivación)

Item	Si se elimina el ítem		Correlación Ítem -resto
	MC Donalds	Cronbach's	
1	.815	.813	.465
7	.801	.799	.471
11	.812	.811	.484
13	.798	.795	.604
16	.803	.801	.550
22	.793	.791	.622
24	.814	.812	.471
30	.800	.798	.578

Figura 2

Scree Plot MSLQ



Hábito Lector Académico

Para evaluar el hábito lector se utilizó la Self-Report Habit Index for Reading (SRHI-R), una escala adaptada por Schmidt y Retelsdorf (2016) a partir del Self-Report Habit Index original de Verplanken y Orbell (2003). Esta escala fue diseñada con el objetivo de superar las limitaciones de las medidas tradicionales basadas únicamente en la frecuencia de lectura, incorporando dimensiones clave del hábito como la automaticidad, la identidad personal y la historia de repetición.

La SRHI-R consta de 10 ítems, donde incorporaremos un tronco de frase para referirse específicamente a la lectura académica “Leer con fines académicos”. Estos ítems están acompañados de una escala likert de 6 puntos (1= nunca y 6= siempre).

Se calculó un puntaje promedio que oscilaba entre 1 y 6, con valores más elevados indicando un nivel mayor de Hábito Lector Académico. Para fines de clasificación se agruparon los puntajes en bajo hábito lector académico (1-2 puntos), hábito lector académico moderado (3-4 puntos) y hábito lector académico elevado (5-6 puntos).

Para evaluar el comportamiento del test se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de extracción de Mínimos Cuadrados Ponderados y rotación Oblimin. Los

resultados indicaron que se cumplen los supuestos para realizar el AFE (KMO= .934 y prueba de esfericidad de Bartlett $\chi 2$= 1,709.782, p< .001.)

Inicialmente, el análisis de la matriz de estructura identificó 2 factores. No obstante, solo el factor 1 presentaba un autovalor por encima de 1 (Figura 3). De igual manera, los 12 ítems cargaban con valores por encima a .40 en ambos factores sumado a un alto valor de correlación entre los ítems; sugiriendo un modelo unidimensional.Por esta razón, se optó por forzar la extracción de un solo factor. En la matriz unidimensional (Tabla 5), los ítems cargan con valores superiores a .50 en el factor. Explicando a su vez el 57,56 % de la varianza.

En cuanto a la confiabilidad del cuestionario se evidencio un alfa de Cronbach de .941 y un coeficiente omega de McDonald 's de .942. Ambos valores se encuentran por encima del umbral de .70 considerado como aceptable. La correlación promedio es de .730 lo que respalda la consistencia de la escala. Las correlaciones ítem-resto varían entre .572 a .779, lo que indica que cada ítem aporta información valiosa al constructo general medido por la escala.Así mismo, se encontro que la eliminación de ningún ítem individualmente mejoraría de manera sustancial la fiabilidad de la escala. (Tabla 6)

Tabla 5

Matriz de estructura del instrumento Self-Report Habit Index for Reading (Hábito Lector Académico)

	Hábito Lector Académico	FACTOR 1
1	Leer con fines académicos es algo que hago con frecuencia.	.676
2	Leer con fines académicos es algo que hago automáticamente.	.802

3	Leer con fines académicos es algo que hago sin tener que recordarlo conscientemente.	.864
4	Leer con fines académicos es algo que me hace sentir extraño (raro) si no lo hago.	.791
5	Leer con fines académicos es algo que hago sin pensar.	.750
6	Leer con fines académicos es algo que no hacerlo requeriría esfuerzo	.823
7	Leer con fines académicos es algo que pertenece a mi rutina (diaria, semanal, mensual).	.588
8	Leer con fines académicos es algo que empiezo a hacer antes de darme cuenta de que lo estoy haciendo. (automáticamente)	.748
9	Leer con fines académicos es algo que encontraría difícil no hacerlo.	.617
10	Leer con fines académicos es algo que no necesito pensar en hacerlo.	.842
11	Leer con fines académicos es algo típico de mí.	.795
12	Leer con fines académicos es algo que he estado haciendo un largo tiempo.	.759

Tabla 6

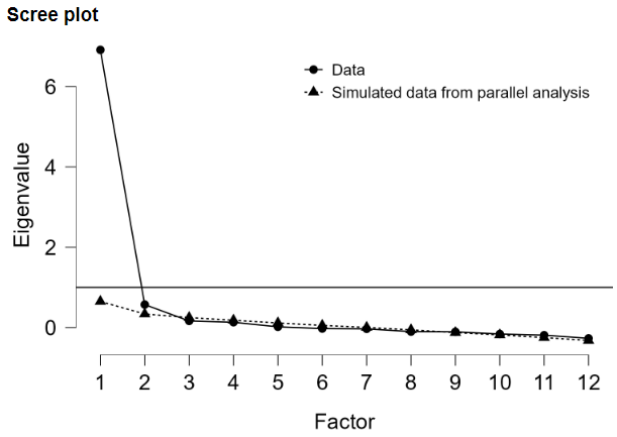
Confiabilidad del instrumento SRHI-R (Hábito Lector Académico)

Item	Si se elimina el ítem		Correlación Ítem - resto
	MC Donalds	Cronbach's	
1	.939	.939	.647
2	.937	.936	.726
3	.934	.933	.795
4	.942	.941	.572
5	.937	.936	.729
6	.941	.940	.603
7	.934	.933	.812
8	.935	.934	.773
9	.936	.935	.740
10	.935	.934	.779
11	.933	.932	.832

12	.936	.935	.757

Figura 3

Scree Plot SRHI-R



Análisis de Datos

Los datos recolectados fueron analizados utilizando el *software* estadístico JASP (Versión 0.9.5.4). El procedimiento incluyó las siguientes etapas: Análisis Descriptivo, y Análisis Inferencial de Mediación Simple a través del método de Bootstrapping (10.000 muestras) para evaluar el efecto indirecto.

Resultados

Análisis Descriptivos

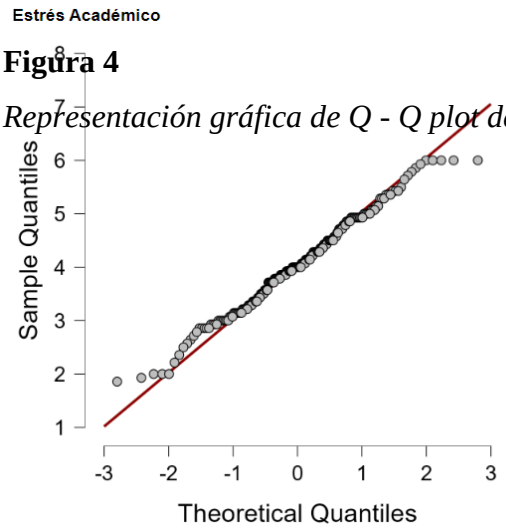
Estrés académico. La variable estrés académico total obtuvo una media de 4.04, indicando un nivel moderado de estrés académico en la muestra. La mediana (4.00) y la moda (4.00) coinciden, lo cual refleja una distribución simétrica de las puntuaciones. La desviación estándar (SD = 0.91) y la varianza (0.82) evidencian una variabilidad moderada, mientras que el coeficiente de variación (22.4%) sugiere que el grupo presenta una dispersión heterogénea según los criterios de Santalla (2025).

En cuanto a la forma de la distribución, el índice de asimetría (As = 0.026) se ubica dentro del rango de ±0.50, por lo que la distribución puede considerarse simétrica. La curtosis (k

= -0.339) se encuentra dentro del intervalo mesocortico (0 ± 0.50), indicando un nivel de apuntamiento cercano a la normal. Además, la razón As/EE = 0.15 y K/EE = -0.98 son menores a ±2.58, reforzando la normalidad. El test de Shapiro–Wilk (p = .160) no fue significativo, confirmando que los datos no difieren significativamente de una distribución normal. En el Q–Q plot correspondiente, los puntos se distribuyen cercanos a la línea diagonal, lo que respalda el cumplimiento del supuesto de normalidad (Figura 4).

Figura 4

Representación gráfica de Q - Q plot de Estrés Académico



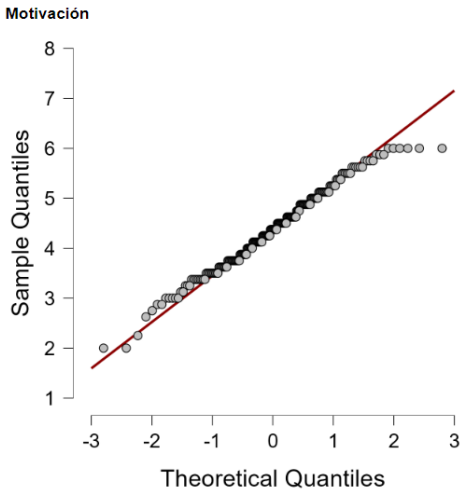
Motivación. La motivación total obtuvo una media de 4.36, lo que indica un nivel moderado de motivación académica en la muestra. La mediana (4.37) y la moda (4.36) son prácticamente iguales, reflejando una distribución simétrica. La desviación estándar (0.85) y la varianza (0.72) evidencian una variabilidad moderada, mientras que el coeficiente de variación (19.5%) ubica la dispersión en un rango heterogéneo bajo (Santalla, 2025).

En cuanto al supuesto de normalidad, el índice de asimetría (-0.099) se encuentra dentro del rango ±0.50, lo que sugiere una distribución simétrica. La curtosis (-0.364) indica una distribución mesocúrtica, es decir, con una concentración de valores cercana a la normal. Además, las razones As/EE = -0.57 y K/EE = -1.05 son inferiores a ±2.58, lo cual confirma la normalidad. El test de Shapiro–Wilk (p = .054) no fue significativo, por lo que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad.En la (Figura 5) de Q - Q plot de motivación, se muestra una

distribución que se ajusta a la normal.

Figura 5

Representación gráfica de Q - Q plot de Estrés Académico



Hábito lector académico. El hábito lector académico total presentó una media de 3.06, lo que indica un nivel moderado de hábito lector académico entre los estudiantes universitarios. La mediana (3.08) y la moda (3.32) se ubican cercanas a la media, sugiriendo una distribución simétrica. La desviación estándar (1.13) y la varianza (1.28) reflejan una variabilidad moderada en los puntajes, mientras que el coeficiente de variación (37.1%) indica una alta heterogeneidad en los niveles de hábito lector, lo cual evidencia diferencias notables entre los participantes en la frecuencia y constancia de sus prácticas lectoras.

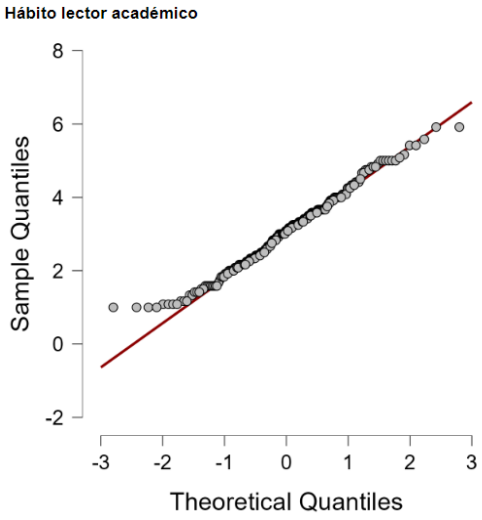
En cuanto al supuesto de normalidad, el índice de asimetría (0.195) se encuentra dentro del rango aceptable de ±0.50, indicando una ligera asimetría positiva, donde las puntuaciones tienden a concentrarse hacia los valores más bajos. La curtosis (-0.546) muestra una distribución platicúrtica, caracterizada por un aplanamiento leve en comparación con la distribución normal. Además, los valores de As/EE = 1.12 y K/EE = -1.58 son inferiores al umbral de ±2.58, lo que confirma que la distribución cumple con los criterios teóricos de normalidad según Santalla (2025). El test de Shapiro–Wilk (p = .025) fue estadísticamente significativo, lo que indica ligeras desviaciones respecto a la normalidad estadística. No obstante, este resultado debe interpretarse con cautela, ya que el test es sensible al tamaño muestral; en muestras grandes, pequeñas

desviaciones pueden resultar significativas sin implicar una violación sustancial del supuesto.

El gráfico Q–Q plot muestra que los puntos siguen de manera consistente la diagonal teórica, con desviaciones mínimas en los extremos, lo que sugiere que la distribución se aproxima adecuadamente a la normalidad (Figura 6). Por tanto, considerando la simetría, curtosis y representación gráfica, se concluye que la variable Hábito Lector Total cumple de forma aceptable con el supuesto de normalidad, permitiendo el uso de análisis paramétricos en las pruebas posteriores.

Figura 6

Representación gráfica de Q - Q plot de Hábito Lector Académico



Análisis Inferencial

Mediación

Para evaluar el rol mediador de la motivación en la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico, se aplicó un análisis de mediación simple con el método de bootstrapping (10.000 muestras, IC 95%).

Los resultados mostraron que el efecto directo del estrés académico sobre el hábito lector académico no fue estadísticamente significativo ($\beta = 0.081$, $p = .391$). Esto indica que, por sí solo, el estrés académico no predice directamente cambios significativos en el hábito lector académico de los estudiantes (Tabla 7).

Tabla 7

Efectos directos modelo de mediación

			Estimate	p
Estrés Académico	→	Hábito lector académico	0.081	.391

El efecto indirecto del estrés académico sobre el hábito lector a través de la motivación fue estadísticamente significativo y positivo (β = 0.100, p = .005). Esto muestra que el estrés académico influye en el hábito lector de manera indirecta, incrementando los niveles de motivación, lo que a su vez favorece el compromiso con la lectura académica (Tabla 8).

Tabla 8

Efectos indirectos modelo de mediación

					Estimate	p
Estrés Académico	→	Motivación	→	Hábito lector académico	0.100	.005

El efecto total del estrés académico sobre el hábito lector académico fue estadísticamente significativo (β = 0.180, p = .042), lo que sugiere que, aunque el efecto directo no es significativo, la relación global entre ambas variables se explica principalmente a través del camino mediado por la motivación(Tabla 9).

Tabla 9

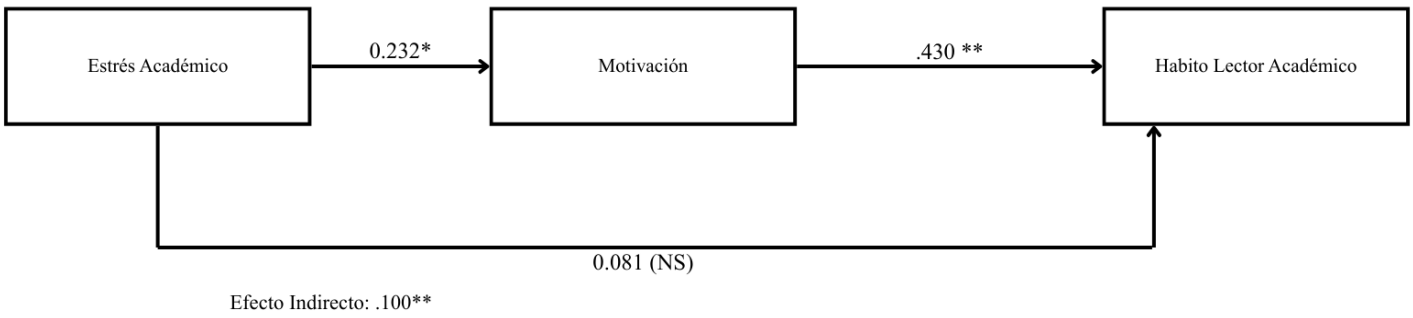
Efecto total modelo de mediación

			Estimate	p
Estrés Académico	→	Hábito lector académico	0.180	.042

Estos resultados indican que el estrés académico moderado incrementa de manera significativa la motivación, y que una mayor motivación predice un aumento significativo del hábito lector académico (Figura 7).

Figura 7

Modelo de Mediación



Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación descartan la hipótesis general planteada ya que a pesar de que la motivación académica media de manera total y significativa la relación entre el estrés académico y el hábito lector académico en estudiantes universitarios, esta relación es positiva. El análisis de mediación mostró que el efecto indirecto del estrés académico sobre el hábito lector, a través de la motivación, fue positivo y estadísticamente significativo, mientras que el efecto directo no alcanzó significación. Esto evidencia que el impacto del estrés sobre el hábito lector ocurre únicamente por medio de la motivación, constituyendo una mediación total.

Estos resultados coinciden con los fundamentos teóricos considerados. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2023), la motivación representa un recurso psicológico esencial que impulsa el esfuerzo y la persistencia ante situaciones de exigencia académica. Del mismo modo, en el Modelo Demanda–Recurso (Bakker & Demerouti, 2017) se plantea que los recursos personales —como la motivación— modulan los efectos de las demandas, reduciendo el impacto del estrés y favoreciendo el compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, los hallazgos se relacionan con investigaciones recientes que reportan resultados similares, donde la motivación actúa como un mediador clave entre el estrés académico y el rendimiento o las conductas lectoras (Hicks, 2023; Jabeen et al., 2024; Wang et al., 2020). De forma particular, se encontró que los estudiantes con niveles moderados de estrés y alta motivación mantienen mejores hábitos lectores, lo cual sugiere que el estrés puede funcionar como un factor de desafío más que de amenaza, siempre que los estudiantes cuenten con recursos motivacionales suficientes para afrontarlo.

La dirección positiva observada entre el estrés académico y la motivación en el presente estudio debe interpretarse en el contexto de nuestra población de jóvenes adultos, quienes reportaron niveles consistentes en ambas variables. Esta relación sugiere que, para este perfil de estudiantes, el nivel de estrés no es perjudicial, sino que opera como un estímulo activador o “eustrés”. Por lo tanto, se infiere que esta presión percibida funciona como un impulsor que fomenta activamente el compromiso con tareas fundamentales, como la lectura académica.

Sin embargo, el hallazgo crítico de este estudio radica en la dirección positiva entre el estrés y la motivación. Este fenómeno puede justificarse retomando la Ley de Yerkes-Dodson (1908), mencionada anteriormente, la cual postula que niveles moderados de activación son necesarios para la acción. Dado que los participantes reportaron niveles moderados de estrés, es plausible inferir que se encuentran en la fase de activación óptima.

Complementariamente, bajo la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984) y el concepto de 'eustrés' de Selye (1976), estos resultados sugieren que los estudiantes perciben las demandas académicas como un 'desafío'. Al interpretar el estrés como un reto superable, movilizan recursos de afrontamiento activos —en este caso, un incremento en la motivación— fomentando así el compromiso con la lectura académica."

En cuanto a la consistencia del estudio, el modelo mostró una adecuada robustez teórica y estadística, confirmando una relación de mediación total. No obstante, deben reconocerse limitaciones metodológicas inherentes al diseño transversal, el cual impide establecer relaciones causales directas entre las variables. De igual forma, el uso de autoinformes sugiere la posibilidad de sesgos de deseabilidad social y, también la búsqueda que hicimos se centró en sólo dos idiomas: inglés y español. Respecto a la validez externa, el muestreo no probabilístico

limita la generalización de los hallazgos a otras poblaciones universitarias. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica valiosa y contextualizada al ámbito universitario ecuatoriano, contribuyendo a subsanar el vacío en la literatura local sobre la mediación motivacional en el aprendizaje.

Los resultados destacan que la motivación actúa como un mecanismo de autorregulación que transforma las demandas académicas. Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos subrayan la necesidad de que las instituciones de educación superior enfoquen sus estrategias en el fortalecimiento motivacional en los alumnos. Esto implica fomentar la autonomía, la percepción de competencia y el sentido de propósito en los estudiantes.

A su vez, se recomienda que futuras investigaciones utilicen diseños longitudinales o experimentales que permitan verificar la direccionalidad del modelo y explorar variables complementarias, como la autoeficacia, el valor por la tarea, creencias de control del aprendizaje, procrastinación, o las estrategias de afrontamiento, las cuales podrían funcionar como mediadoras o moderadoras adicionales. Además, sería beneficioso incluir muestras de diferentes contextos culturales para aumentar la validez externa de los resultados.

En conclusión, este estudio permitió analizar la relación entre el estrés académico, motivación y el hábito lector académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. Los hallazgos sugieren que un nivel moderado de estrés académico puede influir de manera significativa en la motivación de los estudiantes, permitiéndoles sobrellevar las exigencias universitarias. Se observó que un mayor nivel de estrés está relacionado con un mayor nivel de motivación, mientras que un mayor nivel de motivación favorece al hábito lector.

Referencias

Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., & Kumar, T. (2023b). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frontiers In Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1020269

Afolabi, O. S., & Aloba, O. O. (2024). Impact of academic stress on students' academic motivation and performance: A systematic review. *BMC Psychology*, *12*, 17. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02284-6

Alva, A., Montero, L., Troncoso, A., & Uceda, J. (2023, December 9). *Evidencias de validez estructural y fiabilidad del Inventario de estrés académico SISCO en estudiantes universitarios*. https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/REDIES/article/view/5724

Álvarez-Silva, L. A., Gallegos-Luna, R., & Herrera-López, P. (2018). Estrés académico en estudiantes de Tecnología Superior. *Universitas*, *XVI*(28), 193–209. https://doi.org/10.17163/uni.n28.2018.10

Arana, J. M., García, A., & Abundis-Gutiérrez, A. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios y su relación con hábitos de estudio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *23*(1), 35–52.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2020). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Frontiers in Psychology*, *11*, 586346. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2022). The job demands-resources model: State of the art. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1025754. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025754

Barraza Macías, A. (2018). Inventario SISCO SV-21: Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico, Segunda versión de 21 ítems. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf

Castillo-Navarrete, J. L., Guzmán-Castillo. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO-II de Estrés Académico. *Journal of Health and Medical Sciences*, *3*(2), 101–109. https://www.redalyc.org/journal/4596/459664450009/html/

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155–159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2023). Self-determination theory and motivation in education: Autonomy, competence, and relatedness. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1085945. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085945

Esch, T., Stefano, G. B., Fricchione, G. L., & Benson, H. (2020). The stress response and the hypothalamic-pituitary-adrenal axis: What can we learn from the recent advances? *Health Education Research*, *35*(2), 101–110. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728280

Fitkov-Norris, E. D., & Yeghiazarian, A. (2013). Measuring study habits in higher education: The way forward? *Journal of Physics: Conference Series*, *459*, 012022. https://doi.org/10.1088/1742-6596/459/1/012022

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(4), 477–486. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0032

García, S., Gazcón, L., & Camargo, L. H. (2016). Identification and classification of academic stress by galvanic skin response. *Visión Electrónica*, *10*(2), 1–27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6081872

Gutiérrez-Sánchez, Á., & Pino-Juste, M. (2011). Validación de la versión en español de las propiedades psicométricas de la escala Self-Report Habit Index (SRHI) para medir hábitos de ejercicio físico. *Revista Española de Salud Pública*, *85*(4), 387–396. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000400005

Hicks, T. (2022). The effect of reading habits on academic success (Graduate project). Grand Valley State University. https://scholarworks.gvsu.edu/gradprojects/389/

Huang, C., Capps, M., Blacklock, J., & Garza, M. (2022). Facts that influence college students' reading motivation. *Athens Journal of Education*, *9*(2), 123–140. https://www.athensjournals.gr/education/2022-9-2-1-Huang.pdf

Ives, S. T., Parsons, S. A., Cutter, D., Field, S. A., Wells, M. S., & Lague, M. (2022). Intrinsic and extrinsic reading motivation: Context, theory, and measurement. *Reading Psychology*, *44*(3), 306–325. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141403

Jabeen, H., Fatima, Z., & Awan, R. U. N. (2024). Impact of academic stress on motivation and academic achievement of undergraduates. *UMT Education Review*, *7*(1), 78–90. https://doi.org/10.32350/uer.71.05

Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del

Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, *53*(3), 149–157. https://doi.org/10.4067/s0717-92272015000300002

Jiménez-Pérez, E. D. P., de Vicente-Yagüe Jara, M. I., León Urrutia, M., & García Guirao, P. (2023). Emotions and reading: When reading is the best way to improve skills in adolescents. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1085945. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1085945

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Levine, S. L., Cherrier, S., Holding, A. C., & Koestner, R. (2020). For the love of reading: Recreational reading reduces psychological distress in college students and autonomous motivation is the key. *Journal of American College Health*, *70*(1), 158–164. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728280

Mariana, R. J. (2021). Estrés académico en estudiantes, primer año medicina humana, de una universidad particular, Chiclayo, septiembre-diciembre 2019. https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3376

Martin, A. J. (2017). Academic motivation, engagement, and achievement: A study of the relationships among motivation, engagement, and academic performance. *Reading Research Quarterly*, *52*(4), 395–418. https://doi.org/10.1002/rrq.170

Martinez, M. A., & Barrera, L. F. (2022). Stress and reading habits among university students. *Journal of Educational Research*, *115*(2), 230–245. https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141403

Olivas-Ugarte, L. O., Morales-Hernández, S. F., & Solano-Jáuregui, M. K. (2021). Evidencias psicométricas de Inventario SISCO SV-21 para el estudio del estrés académico en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, *9*(2), e647. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.647

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University ofMichigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. https://www.researchgate.net/publication/271429287_A_Manual_for_the_Use_of_the_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801–813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Ramírez Dorantes, M. D., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., & Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación psicométrica del Motivated Strategies for Learning Questionnaire en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(1), 193–214. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293125761009

Ruiz, C., & Barraza-Macías, A. (2020). *Validación del Inventario SISCO SV-21 en un total de 308 estudiantes universitarios españoles*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. https://www.researchgate.net/publication/344853194_Validacion_del_Inventario_SISCO_SV-21_en_estudiantes_universitarios_espanoles

Sage Publications. (2019). Reading behavior and compliance among Ecuadorian university students. *Journal of Hispanic Higher Education*, *19*(1), 55–66. https://doi.org/10.1177/1538192718822326

Selye, H. (1976). *The stress of life* (Rev. ed.). McGraw-Hill.

Schmidt, F. T. C., & Retelsdorf, J. (2016). A new measure of reading habit: Going beyond behavioral frequency. *Frontiers in Psychology*, *7*, Article 1364. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01364

Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A., Parra-González, M., & López-Belmonte, J. (2021). Adaptation and validation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Spanish adolescents. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, *11*(1), 142–153. https://doi.org/10.3390/ejihpe11010012

Stefos, E. (2019). Los estudiantes de pregrado en Ecuador: Un análisis de datos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *49*(1), 193–220. https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154005/html/

Vera, G. G., Cárdenas, M., Sepúlveda, K., & Abarca, N. (2025). Explorando la motivación para la lectura en América Latina: Una revisión panorámica de modelos conceptuales. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *62*(1). https://doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.5

Verplanken, B., & Orbell, S. (2003). Reflections on past behavior: A self-report index of habit strength. *Journal of Applied Social Psychology*, *33*(6), 1313–1330. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01951.x

Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, *11*, 586346. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586346

Wang, X., Zhu, Y., & Zhang, Y. (2022). An empirical study of college students' reading engagement on academic achievement. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1025754. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025754

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Motivation for Reading Questionnaire* [Data set]. PsycTESTS Dataset. https://doi.org/10.1037/t21922-000

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, *10*(3), 190–195. https://doi.org/10.1111/cdep.12184

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, *18*(5), 459–482. https://doi.org/10.1002/cne.920180503

Zhang, S., Rehman, S., Zhao, Y., Rehman, E., & Yaqoob, B. (2024). Exploring the interplay of academic stress, motivation, emotional intelligence, and mindfulness in higher education: A longitudinal cross-lagged panel model approach. *BMC Psychology*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-024-02284-6