

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA

ESCUELA DE POSGRADO



**BIENESTAR GENERAL, COMPROMISO ACADÉMICO Y
ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE LIMA METROPOLITANA, 2021**

**Tesis para optar el grado académico de
Doctor en Psicología**

Rafael Pantoja Cuervo

Asesor

Dr. Jaime Ramiro Aliaga Tovar

Lima – Perú

2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre, a pesar de nuestra distancia física, siento que estás conmigo siempre y aunque nos faltaron muchas cosas por vivir juntos, sé que este momento hubiera sido tan especial para ti como lo es para mí.

AGRADECIMIENTO

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que agradezco su amistad, consejos, apoyo, ánimo en los momentos más difíciles de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén, quiero darles las gracias por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima metropolitana en el año 2021. La investigación se circunscribe en un estudio no experimental de tipo correlacional-causal. Se empleó la ficha de datos sociodemográficos, el Índice de bienestar general (who-5), la Escala de engagement académico (uwes-9s) y el Inventario SISCO de estrés académico. La muestra estuvo conformada por 344 estudiantes universitarios de diversas carreras. Dentro de sus principales resultados se tiene que existe relación estadísticamente significativa entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico, asimismo se reporta diferencia entre las variables de estudio y el año de estudios. Finalmente se halló que el compromiso académico el que más influye en el bienestar general.

Palabras claves: Bienestar general, compromiso académico, estrés académico y estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The general objective of the research was to determine the relationship between general well-being, academic commitment and academic stress in university students from metropolitan Lima in the year 2021. The research is circumscribed in a non-experimental study of a correlational-causal type. The sociodemographic data sheet, the General Well-being Index (who-5), the Academic Engagement Scale (uwes-9s) and the SISCO Inventory of academic stress were used. The sample consisted of 344 university students from various careers. Among its main results, there is a statistically significant relationship between general well-being, academic commitment and academic stress, as well as a difference between the study variables and the year of studies. Finally, academic commitment was found to have the greatest influence on general well-being.

Keywords: General well-being, academic commitment, academic stress and university students.

Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo I: Fundamentos Teóricos de la Investigación	3
1.1 Marco Filosófico.....	3
1.2 Marco Histórico	3
1.3 Marco Teórico.....	4
1.3.1 Bienestar general.....	4
1.3.2 Compromiso académico	6
1.3.3 Estrés académico.....	7
1.4 Investigaciones relativas al objeto de estudio.....	10
1.4.1 Investigaciones internacionales	10
1.4.2 Investigaciones nacionales.....	11
1.5 Marco Conceptual.....	13
1.5.1 Bienestar general.....	13
1.5.2 Compromiso académico	13
1.5.3 Estrés académico.....	13
Capítulo II: El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables	14
2.1 Planteamiento del Problema	14
2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática	14
2.1.2 Definición del Problema	16
2.1.2.1 Pregunta general	16
2.1.2.2 Preguntas específicas	17
2.2 Finalidad y Objetivos de la Investigación.....	17
2.2.1 Finalidad	17
2.2.2 Objetivo General y Específicos	17

2.2.2.1	Objetivo general.....	17
2.2.2.2	Objetivos específicos	18
2.2.3	Delimitación del Estudio	18
2.2.4	Justificación e Importancia del Estudio	19
2.3	Hipótesis y Variables	19
2.3.1	Supuestos Teóricos	19
2.3.2	Hipótesis Principal y Específicas.....	20
2.3.2.1	Hipótesis principal	20
2.3.2.2	Hipótesis específicas.....	20
2.3.3	Variables e Indicadores.....	21
Capítulo III:	Método, Técnica e Instrumentos.....	22
3.1.	Población y Muestra	22
3.2.	Diseños utilizados en el estudio.....	24
3.3.	Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos	24
3.3.1	Índice de Bienestar General (WHO-5 WBI).....	24
3.3.2	Escala de Engagement Académico (UWES-9S)	25
3.3.3	Inventario SISCO de Estrés Académico	26
3.4.	Procesamiento de Datos.....	26
Capítulo IV:	Presentación y Análisis de los Resultados.....	28
4.1.	Presentación de Resultados.....	28
4.1.1.	Análisis psicométrico del Índice de Bienestar General (WHO-5).....	28
4.1.2.	Análisis psicométrico de la Escala de Engagement Académico (UWES-9S)	30
4.1.3.	Análisis psicométrico del Inventario SISCO de Estrés Académico	32
4.1.4.	Resultados descriptivos.....	34
4.1.5.	Resultados para la contrastación de las hipótesis	35

4.2. Contrastación de Hipótesis	42
4.3. Discusión de Resultados	45
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	49
5.1. Conclusiones	49
5.2. Recomendaciones	50
Referencias.....	51
Anexos	55

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de las variables de estudio	21
Tabla 2 Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de universidad	23
Tabla 3 Distribución de la muestra en función al sexo y el año de estudio.....	23
Tabla 4 Distribución de la muestra en función del tipo de universidad y el año de estudio.....	23
Tabla 5 Índices de ajuste del modelo del instrumento Índice de Bienestar General .	29
Tabla 6 Coeficientes de confiabilidad del Índice de Bienestar General	29
Tabla 7 Análisis de los ítems del Índice de Bienestar General.....	30
Tabla 8 Índices de ajuste de la Escala de Engagement Académico.....	30
Tabla 9 Coeficientes de confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Engagement Académico	31
Tabla 10 Análisis de los ítems de la Escala de Engagement Académico	31
Tabla 11 Índices de ajuste del Inventario SISCO de Estrés Académico	32
Tabla 12 Coeficientes de confiabilidad de las dimensiones del Inventario SISCO de Estrés Académico	32
Tabla 13 Análisis de los ítems del Inventario SISCO de Estrés Académico.....	33
Tabla 14 Análisis descriptivos de las variables de estudio en la muestra total	35
Tabla 15 Análisis de normalidad en la variables a contrastar.....	36
Tabla 16 Coeficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general, compromiso académico y estrés académico	36
Tabla 17 Comparación del bienestar general, compromiso académico y estrés académico según año de estudio	37
Tabla 18 Coeficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico	37
Tabla 19 Coeficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico	38
Tabla 20 Coeficiente de correlación de Spearman entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico	39
Tabla 21 Análisis de varianza de un factor del análisis de regresión múltiple.....	39
Tabla 22 Coeficientes de la ecuación del análisis de regresión múltiple.....	40
Tabla 23 Coeficiente de comparación del bienestar general según año de estudio ...	40

Tabla 24 Comparación por pares del bienestar general según año de estudio	40
Tabla 25 Coeficiente de comparación del compromiso académico según año de estudio	41
Tabla 26 Comparación por pares del compromiso académico según año de estudio	41
Tabla 27 Coeficiente de comparación del estrés académico según año de estudio...	42
Tabla 28 Comparación por pares del estrés académico según año de estudio	42

Introducción

La pandemia por la COVID-19 ha llevado a docentes y estudiantes a adaptarse a la educación virtual completamente, en donde se han asumido nuevas estrategias y roles. Investigaciones realizadas durante este período de pandemia han llegado a reportar una prevalencia importante de estrés en estudiantes universitarios, señalándose diversos motivos, dentro de ellos se tiene los cambios en el sistema de enseñanza, los exámenes remoto, el encierro vivido, la regulación de tareas, gestión inadecuada de las materias virtuales, orientación deficiente por parte de las universidades, inflexibilidad docente, dificultades en cuando a recursos tecnológicos o limitaciones en el acceso de internet (Asenjo-Alarcón et al., 2021). Afectando diferentes áreas del vivir académico, tal como el compromiso.

Por otro lado, en la actualidad se ha hecho énfasis en la importancia del bienestar general de las personas, viéndose reflejadas ellas en los diversos ámbitos, debido a su importancia en el desarrollo y evaluación de políticas en salud a favor de la población en general (Caycho-Rodríguez et al., 2020). Todo ello se ve reflejado en los lineamientos actuales de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que sugieren adoptar una perspectiva positiva de la salud que permita a las personas identificar sus potencialidades, trabajar de manera productiva, enfrentar los problemas cotidianos de la vida y contribuir al desarrollo de su comunidad (Caycho-Rodríguez et al., 2020).

En tal sentido la presente investigación buscó abordar el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en la población de estudiantes universitarios.

El estudio está dividido en cinco capítulos. En el primer capítulo se expone los fundamentos teóricos de la investigación, realizándose una aproximación histórica de los constructos en estudio, así como el marco teórico correspondiente y la presentación de investigaciones antecedentes.

En el segundo capítulo se presenta el problema de investigación y los objetivos del estudio, se describen las hipótesis y las variables de estudio.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología de investigación, donde se precisa el diseño de estudio, la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos y el procesamiento correspondiente.

En el cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados, desde el análisis psicométrico de los instrumentos, resultados descriptivos y de contraste de hipótesis.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones. Se adjuntan las fuentes de consulta académica y los anexos.

Capítulo I: Fundamentos Teóricos de la Investigación

1.1 Marco Filosófico

La presente investigación tiene un fundamento filosófico dentro del existencialismo, el cual concibe que cada individuo elige su propia individualidad y/o existencia, a través del libre albedrío, y de este modo se hace responsable de su propia existencia, decisiones, comportamientos y de sus respectivas consecuencias.

Desde esta perspectiva el bienestar general, el compromiso y el estrés académico, se convertirían en una forma de ser en el mundo pero no de manera auténtica lo cual afecta la esencia humana, quizás en todos los estamentos sociales se pueden ver estos tipos de experiencias y la población de estudiantes universitarios encuentran en una etapa significativa de la existencia por todo los retos que tienen que asumir de cara hacia el futuro, por ello es necesario estudiar estas variables en este grupo específico y su influencia en la experiencia humana así como su trascendencia.

1.2 Marco Histórico

Las variables de interés en el presente estudio han sido abordadas a lo largo de los años de forma independiente o asociadas a otras variables.

El término bienestar viene asociado al término de salud, para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. De allí parte las diversas concepciones que se tiene sobre el bienestar, asociado indudablemente al estilo y calidad de vida. El bienestar ha sido abordado desde la psicología positiva y desde la psicología de la salud, en donde se les asocia a diversas variables, que la generan o la desgasta. Incluso se habla de un bienestar físico y de un bienestar psicológico o subjetivo (Simancas-Pallares et al., 2016).

Respecto al compromiso académico, se ha abordado desde la psicología educativa, tanto en el nivel de la educación básica, como en la superior. Se ha señalado que tiene relación con el interés mostrado, la dedicación, la satisfacción y el bienestar que los estudiantes pueden mostrar; sin embargo, también se le ha asociado

negativamente con niveles altos de estrés, dificultades en el manejo y organización de actividades, entre otros (Gutiérrez et al., 2019).

Respecto al estrés, existen diversas conceptualizaciones o teorías que tratan de responder que es el estrés, es así que se tiene definiciones que engloban al estrés como un dolor emocional producto de elementos tales como el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas. Dentro de sus primeros teóricos se encuentran Lazarus y Folkman quienes crearon un modelo cognitivo que buscaba evaluar el estrés, dichos autores definían el estrés como un conjunto de relaciones que se establece entre la valoración que se tiene de una situación y la capacidad para enfrentar dicha relación, esta relación generaría tensiones y respuestas cognitivas emocionales y conductuales que indudablemente mermarían la percepción del bienestar personal frente a una agresión real o imaginaria (González, 2020).

Por otro lado, se ha distinguido el tema del estrés en relación a un estrés necesario para el avance de las actividades, de otro tipo de estrés que desborda la capacidad de afrontamiento, el primero de ellos se le ha denominado eustrés y al segundo se le ha denominado distrés (Cassaretto & Perez-Aranibar, 2016).

Desde un enfoque situacional, se puede hablar de estrés según el contexto o de las actividades en las cuales se relaciona, es de allí que se puede llegar al término de estrés académico. Dicho estrés estaría relacionado específicamente dentro del contexto o del proceso de enseñanza aprendizaje, pudiéndose enmarcar desde el contexto de educación básica regular hasta el contexto universitario (N. Hernández, 2020).

1.3 Marco Teórico

1.3.1 Bienestar general

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la salud un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Es de allí que se postula que el estudio de la salud no debe descuidar el lado positivo de la vida, siendo el objetivo principal del trabajo en salud el logro de mayores niveles de bienestar, y no solamente la identificación sino la promoción de

condiciones necesarios para que exista. Bajo este enfoque se puede definir el bienestar como el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento somático y psíquico que es percibido por el propio individuo, este concepto está ligado a un funcionamiento óptimo y no solo la ausencia de enfermedad mental (Cassaretto et al., 2020).

El bienestar ha sido estudiado dentro de dos enfoques, el primero de ellos considera el bienestar como bienestar subjetivo y el segundo como bienestar psicológico. El bienestar subjetivo hace referencia a la satisfacción con la vida y la relación entre los afectos positivos y negativos. El bienestar psicológico hace referencia al desarrollo del potencial humano en donde se considera el funcionamiento mental positivo, la autorrealización, el propósito en la vida, el crecimiento personal entre otros (Alcántara, 2019).

El bienestar está enmarcado dentro del contexto teórico de la satisfacción con la vida, en donde se considera tres elementos: los estados emocionales, el componente cognitivo y la felicidad (N. Hernández, 2020). Dichos elementos se enmarcarían dentro de lo que se conoce como psicología positiva.

Al bienestar psicológico se le considera dentro de la dimensión subjetiva de la calidad de vida, lo cual se logra cuando el individuo se encuentra satisfecho por la vida (N. Hernández, 2020).

Diversas investigaciones han buscado estudiar la relación entre el bienestar y otras variables, encontrándose correlación positiva con el rendimiento académico, la satisfacción con la vida y el compromiso académico (Alcántara, 2019; Gutiérrez et al., 2019).

La evidencia señala que elevados niveles de bienestar se consideraría como factor protector ante el estrés y el malestar emocional generados por los retos de la vida universitaria, al favorecer la calidad de vida, así como la salud física y mental (Caycho-Rodríguez et al., 2020).

Ryff (1989, como se cita en N. Hernández, 2020) identificó seis dimensiones o factores de bienestar psicológico: la autoaceptación, las relaciones positivas con los demás, la autonomía, el dominio ambiental o del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal.

1.3.2 Compromiso académico

El compromiso académico o también llamado *engagement académico*, es un constructo multifactorial, el cual comprende el esfuerzo que realizan los estudiantes con el fin de lograr resultados académicos positivos (Tacca-Huamán et al., 2021).

Se puede definir como la inversión y disposición de los estudiantes para realizar los esfuerzos necesarios para la comprensión y el dominio de ideas complejas y habilidades difíciles (Maluenda et al., 2020). Asimismo como un estado afectivo-cognitivo persistente, que se caracteriza por el vigor, dedicación y absorción (Alcántara, 2019).

Se puede distinguir tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción (Tacca-Huamán et al., 2021). El vigor, tiene que ver con altos niveles de energía, voluntad y la capacidad de realizar acciones en una determinada tarea. La dedicación, es entendida como el sentido de significado, involucramiento, entusiasmo, inspiración al momento de ejecutar una actividad (Tacca-Huamán et al., 2021). La absorción, hace referencia a estar concentrado en la labor que realiza, sin tener noción de tiempo (Tacca-Huamán et al., 2021).

De este modo, las investigaciones señalan que el contar con compromiso lleva a presentar iniciativa personal, comportamiento proactivo y motivación intrínseca para el aprendizaje, así como disfrutar de desafíos académicos, sentido de autoeficacia y optimistas hacia la realización de actividades académicas (Alcántara, 2019; Tacca-Huamán et al., 2021).

Investigaciones señalan diversos factores relacionados con el compromiso académico, entre ellos el acceso a servicios académicos, soporte social, apoyo por parte de los docentes, recursos personales y recursos académicos, altos niveles de

satisfacción académica (Alcántara, 2019; Tacca-Huamán et al., 2021). Asimismo, se ha señalado que el compromiso se encuentra relacionado con el rendimiento académico y la salud, en tal sentido se reporta que las personas con un nivel más alto de compromiso, presentan niveles bajos de depresión, estrés y problema psicosomáticos. En la misma línea se ha señalado que el compromiso académico predice el desenvolvimiento futuro de los estudiantes (Alcántara, 2019) y con la inteligencia emocional (Tacca-Huamán et al., 2021)

1.3.3 Estrés académico

Antes de definir el estrés académico, primero se debe de considerar que se entiende por estrés. Si bien este constructo no posee una definición única. Dentro de su primera acepción se entiende por estrés como la respuesta que se tiene ante la presencia de un estímulo ambiental que es considerada como amenaza o peligro, también es entendida como una respuesta neuroendocrina, inmunológica y conductual, llevando a un proceso de adaptación y sobrevivencia (Castillo-Navarrete et al., 2020).

Siendo el estímulo estresor el que provoca una reacción en el organismo, llegándose a manifestar mediante síntomas de estrés (Alcántara, 2019). Es de entenderse que la reacción que se tenga depende de la evaluación que el sujeto realice sobre el estímulo estresor, a ello se le denomina evaluación cognitiva; es decir, hace referencia a la valoración de la percepción que el sujeto tenga de la situación estresante y de los recursos con los que se cuenten para hacerle frente; dichas evaluaciones pueden ser consideradas positivas, en donde se percibe la situación estresante como un desafío, o negativa, den donde se percibe como una amenaza (Alcántara, 2019; N. Hernández, 2020).

Es así que se señalan que el proceso del estrés se compone de tres fases. La primera de ellas sería la fase de alarma, es cuando se percibe el estímulo o situación amenazante, es decir la situación estresora. La segunda fase sería la de adaptación, en donde se ponen en marcha diversos recursos o estrategias para el frente. La tercera y última fase sería la de desgaste, la cual se daría ante la imposibilidad de superación de dicha situación estresante. Es de allí que se puede distinguir dos tipos de estrés, el primero de ellos llamado eustrés, en donde el sujeto llegaría a culminar sobre la

segunda fase; sin embargo, si se llega hasta la tercera fase se le denomina distrés, lo cual tiene efectos en la salud física y mental de la persona (Luna et al., 2020)

El estrés puede manifestarse u observarse de diversas formas, dentro de la expresión somática puede incluir trastornos gastrointestinales, insomnio, alteraciones de la memoria, depresión, entre otros. Cuando ello se da en el contexto del proceso educativo, recibe el nombre de estrés académico (Castillo-Navarrete et al., 2020).

Como se señala, de la percepción que se tenga de las situaciones en el ámbito académico y de las estrategias para el afronte, es lo que se denomina estrés académico (Alcántara, 2019); en otras palabras, es el estrés que se experimenta en el ámbito educativo, ya sea este en el colegio o en la universidad, el cual debe de derivarse de estresores asociados a actividades o contextos académicos (N. Hernández, 2020).

Investigaciones señalan que, desde los primeros años de educación formal, ya se identifican casos de estrés académico, lo cual va aumentando a medida que aumentan los niveles de estudio, siendo el contexto de educación universitaria donde se observan niveles más elevados de estrés académico (Castillo-Navarrete et al., 2020; Luna et al., 2020), debido muy probablemente por las altas cargas de trabajo y actividades que se realizan en este nivel de estudios. Sin embargo, también se consideran que en esta etapa de vida coincide el proceso de separación de la familia, el ingreso al mercado laboral, entre otros.

Como lo señalan Castillo-Navarrete et al. (2020) la población universitaria se encuentra inmersa en más situaciones estresantes, pudiendo llegar a presentar agotamiento, estrés, entre otros síntomas. Algunas investigaciones señalan, en el ámbito universitario muestran altos niveles de estrés, siendo mayor en las mujeres (Luna et al., 2020).

Algunas investigaciones han reportado la prevalencia del estrés académico en Latinoamérica, hallándose la presencia de estrés académico va desde un 35% a un 95% en estudiantes universitarios (Castillo-Navarrete et al., 2020). Otras investigaciones señalan que el 77.5% de los estudiantes presentaban estrés académico, siendo las mujeres la que reportaban mayores niveles; por otro lado, también se reportó que el

44% de los participantes reportaban un nivel medio alto de estrés académico, señalando dentro de las posibles causas las evaluaciones y la sobrecarga de trabajos académicos (Alcántara, 2019; Luna et al., 2020).

De este modo se han identificado posibles causas del estrés académico, tales como la obtención de buenas calificaciones, inadecuado manejo del tiempo, así como inadecuados hábitos de estudio (Alcántara, 2019).

Es de entenderse que existen diversos modelos para poder estudiar el tema del estrés, uno de los más actuales se enfoca en la relación individuo-contexto, a partir de ello se pueden distinguir diversos tipos de estrés, dentro de estos se encontrarían estrés académico, que sería producto de las demandas del proceso educativo, de manera particular del contexto universitario (N. Hernández, 2020; Luna et al., 2020).

Así también, se entiende el estrés académico como un proceso sistemático de carácter adaptativo y esencialmente psicológico (Castillo-Navarrete et al., 2020), lo cual se presenta de la siguiente forma: en primer lugar el estudiante se encuentra inmerso en un contexto de demanda, desde su percepción, que son considerados como estresantes, en segundo lugar, dichos estresores provocan un desequilibrio sistemático, lo cual llega a provocar una serie de síntomas. En tercer lugar, bajo este contexto, pone en marcha un conjunto de acciones de afrontamiento (Alcántara, 2019).

Por lo tanto, se puede entender que el estrés académico provoca un desequilibrio en el organismo lo cual llega a manifestarse a través de los síntomas, para llegar a la recuperación se pone en marcha un conjunto de estrategias que el sujeto, en este caso el estudiante, pone en marcha para lograr el equilibrio (Alcántara, 2019).

De este modo, se pueden reconocer tres dimensiones del estrés académico: estímulos estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Castillo-Navarrete et al., 2020). Se es de aclarar que cada persona reacciona de forma diferente ante una determinada situación, asimismo, no todas las situaciones pueden ser consideradas como estresantes.

1.4 Investigaciones relativas al objeto de estudio

1.4.1 Investigaciones internacionales

Gutiérrez et al. (2019) analizaron la relación entre el clima motivacional, la satisfacción, el compromiso y el éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. Participaron 2302 estudiantes dominicanos y 2028 angoleños de 14 a 18 años. Se utilizó la Escala de Orientación y Clima Motivacional (MOC). Dentro de sus principales resultados se tiene que las percepciones de los estudiantes sobre el clima motivacional se relacionaron positivamente con el compromiso escolar y el éxito académico en ambas muestras, mientras que las percepciones del clima de ejecución se relacionaron negativamente con estas variables escolares.

Luna et al. (2020) investigaron acerca de la relación entre el estrés académico, el apoyo social, el pensamiento positivo y el bienestar psicológico en una muestra de 146 estudiantes de la carrera de odontología en México. Los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estrés Académico (CEAU), la Escala reducida de Apoyo Social Percibido, Familiar y de Amigos (AFA-R), la Escala de Positividad (EP) y la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A). Dentro de sus principales resultados se reportan que el nivel moderado es el que caracteriza a la mayoría de los estudiantes en cuanto a estrés académico, apoyo social y pensamiento positivo; siendo el nivel alto el que caracterizó al bienestar psicológico. Por otro lado, se reportó que las mujeres presentan mayor nivel de estrés académico y menor nivel de bienestar psicológico. Respecto a las relaciones de las variables, se halló que el estrés académico correlacionó negativamente con el bienestar psicológico y el apoyo social. Finalmente, al buscar predecir las variables, se encontró que el bienestar psicológico y el sexo femenino son predictores del nivel de estrés académico. Las situaciones que generaron mayor estrés académico fueron el desempeño académico y la perspectiva a futuro respecto a su profesión.

González (2020) investigó acerca del estrés académico en estudiantes universitarios de México asociados a la pandemia por COVID-19. Se Utilizaron los siguientes instrumentos para la recogida la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) y del Cuestionario Percepción del Estrés Académico. Dentro de

los principales resultados se reporta una disminución en la motivación y el rendimiento académico, así como el aumento en niveles de ansiedad y problemas en el entorno familiar. Por otro lado, se señala diversas dificultades especialmente en el área económica y el acceso a tecnología e internet para los estudiantes de escasos recursos económicos de universidades públicas.

Daura et al. (Daura et al., 2020) investigaron sobre la relación entre el compromiso académico y Grit en una muestra de 188 estudiantes de posgrado en Argentina. Para tal fin se utilizaron como instrumentos de recojo información la UWES-SS y la Escala Grit. Dentro de sus principales hallazgos se tiene que las mujeres reportaron mejores niveles en las dimensiones del compromiso académico. También se reportaron correlaciones positivas entre ambos constructos. Por otro lado, se reportó que a mayor energía para realizar una tarea y disposición frente al esfuerzo (vigor), ante más entusiasmo para realizar una tarea (dedicación), y concentración y alegría mientras se la ejecuta (absorción), los sujetos son propensos a mantener el interés frente a las metas previamente fijadas y a trabajar con intensidad para lograrlas, independiente de las dificultades que se presenten.

Coibellas et al. (2020) investigaron acerca de los niveles de estrés académico y depresión mental en 246 estudiantes de medicina cubanos. Se creó un instrumento ad hoc. Dentro de sus principales resultados se tiene que más del 60% presentó niveles altos de estrés, el 56,8 %, un estrés patológico; el 54,85 %, un nivel de depresión medio; y el 57,69 % de los que manifestaban un estrés excesivo.

1.4.2 Investigaciones nacionales

Alcántara (2019) investigó acerca de la relación entre el compromiso académico, estrés académico y bienestar en estudiantes de alto rendimiento. En tal sentido se evaluó a 50 estudiantes universitarios de alto rendimiento de una universidad privada en Lima metropolitana. Dentro de los instrumentos utilizados se tienen: La Escala UWESS-9, el Cuestionario SISCO y las escalas SPANE y Florecimiento. Dentro de los principales resultados se reporta correlación positiva entre el compromiso académico y el florecimiento (bienestar), y correlación negativa entre la intensidad del estrés y el compromiso académico, así como entre la dimensión

síntomas físicos y comportamentales y el compromiso académico. Por otro lado, también se reportó que un mayor nivel de florecimiento (bienestar) y un menor nivel de estrés predicen un mayor nivel de compromiso académico. Asimismo, concluyeron que el compromiso académico está determinado por el florecimiento (bienestar) y por la intensidad del estrés.

Lovón y Cisneros (2020) investigaron acerca de las repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena. La muestra estuvo conformada por 74 estudiantes de una universidad privada de Lima metropolitana que pertenecían a estudios generales. La metodología utilizada fue mixta, de tipo transversal de alcance exploratorio y descriptivo. Dentro de sus principales resultados se reportó que más del 93% de los estudiantes señaló aumento en la carga académica con las clases virtuales. El 51% señaló que han pensado en retirarse parcial o totalmente del ciclo de estudio. Por otro lado, al identificar las emociones que provocan las clases virtuales, el 40% señala estrés, alrededor del 36% señala ansiedad, el 25% frustración, y en porcentajes menores miedo y enojo. Asimismo, el 90% señaló que hay momentos en los que no pueden organizarse bien. El 83% señala que las clases virtuales han afectado su salud mental. La investigación concluyó señalando que las clases virtuales sumado a las condiciones de restricción vividos por la cuarentena ocasionan estrés a las personas involucradas, así como diversas repercusiones en la salud mental, pero de manera temporal.

Hernández (2020) analizó la relación entre la procrastinación académica, el estrés académico y el bienestar psicológico en una muestra de 184 estudiantes de una universidad privada de Chíncha. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica, el Inventario SISCO de Estrés Académico y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Dentro de los principales resultados se tiene que existe relación negativa entre el bienestar psicológico y la procrastinación académica, postergación de actividades, estímulos estresores, y síntomas de estrés. En tanto que correlación positiva entre el bienestar psicológico y la regulación académica, y las estrategias de afrontamiento.

Asenjo-Alarcón et al. (2021) investigaron acerca del nivel de estrés académico en una muestra de 122 estudiantes de enfermería de Chota durante el contexto de

pandemia debido a la COVID-19. Se utilizó como instrumento para la recogida de datos el Inventario de Estrés Académico SISCO SV. Dentro de los principales resultados se tiene que las mujeres presentan un nivel severo en cuando a la dimensión estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Por otro lado, se identificaron como estresores más frecuentes la sobrecarga de tareas y trabajos, tiempo limitado para la realización de un trabajo, las exigencias de los profesores, los exámenes, entre otros. Dentro de los síntomas más reportados se encuentra los dolores de cabeza. Las estrategias más utilizadas son el ver televisión, escuchar música y navegar en internet.

1.5 Marco Conceptual

1.5.1 Bienestar general

El bienestar general es entendido como el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento somático y psíquico que es percibido por el propio individuo, este concepto está ligado a un funcionamiento óptimo y no solo la ausencia de enfermedad mental (Cassaretto et al., 2020).

1.5.2 Compromiso académico

El compromiso académico es entendido como la inversión y disposición de los estudiantes para realizar los esfuerzos necesarios para la comprensión y el dominio de ideas complejas y habilidades difíciles (Maluenda et al., 2020).

1.5.3 Estrés académico

Hace referencia estrés que se experimenta en el ámbito educativo, ya sea este en el colegio o en la universidad, el cual debe de derivarse de estresores asociados a actividades o contextos académicos (N. Hernández, 2020).

Capítulo II: El Problema, Objetivos, Hipótesis y Variables

2.1 Planteamiento del Problema

2.1.1 Descripción de la Realidad Problemática

La humanidad a lo largo del tiempo ha atravesado por diversos procesos de adaptación, muchos de los cuales fueron originados por cambios abruptos y repentinos, que han llevado al replanteamiento de sus modelos de vida. El contexto actual que se vive debido a la pandemia por la COVID-19, ha marcado la diferencia en el modo de vivir del mundo entero, en las diversas actividades que se realizan, tales como las jornadas laborales, el manejo de las actividades económicas, la forma de impartir educación, entre otras. Uno de los sectores más ampliamente afectados por dicho contexto es sin lugar a dudas la educación, ya sea este desde el nivel de la educación básica regular, como la educación universitaria (Lovón & Cisneros, 2020).

La pandemia por la COVID-19 ha llevado a docentes y estudiantes a adaptarse a la educación virtual completamente, en donde se han asumido nuevas estrategias y roles. Es así que el docente ha tomado el rol de tutor, debido a que los estudiantes tienen acceso a una diversa gama de información, y el docente ejecuta una función de orientador de los estudiantes. Como lo señala Alonso y Blázquez (2016, como se cita en Lovón & Cisneros, 2020) consideran que las funciones de los docentes virtuales es la elaboración de materiales, cumplen una función de orientadores, deben ser empáticos, que faciliten el aprendizaje y el manejo de las TICs. Lo mismo ocurre al señalar respecto al rol de los estudiantes, los cuales han llegado a tener un rol de aprendiz, dejando de ser simples receptores de información, llegando a ejercer un rol más activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho contexto, lleva al estudiante al ejercicio de diversas capacidades como el de organización y autodisciplina, así como de lidiar con circunstancias que generan incertidumbre y ambigüedad. Por otro lado, se señala que, si bien el entorno virtual ha permitido poder acceder a diversas formas de conocimientos, también se han identificado deserción y abandono estudiantil (Lovón & Cisneros, 2020).

Diversas investigaciones señaladas en Lovón y Cisneros (2020) han identificado factores que posibilitan una mejor experiencia en el entorno virtual, entre ellas se tiene la comunicación e interacción entre sus participantes, manejo de estrategias didácticas en los entornos virtuales (sincrónico y asincrónico) de manera conjunta. Asimismo, se han identificados algunos factores que dificultan esta tarea, tales como la calidad del éxito de la educación netamente virtual, dificultades en la disposición de recursos tecnológicos y de calidad con los que puedan contar los estudiantes, así como el manejo de tales recursos tecnológicos, tanto en docentes como estudiantes.

La diferencia entre la educación presencial y la virtual radica, que la primera se caracteriza al colocar al estudiante y al docente en el mismo espacio temporo-espacial, siendo considerado el docente como la principal fuente de información; en tanto que en la segunda, el estudiante ejerce un rol más activo en la adquisición del conocimiento, siendo la función del docente de orientador (Lovón & Cisneros, 2020)

Investigaciones realizadas durante este período de pandemia han llegado a reportar una prevalencia importante de estrés en estudiantes universitarios, señalándose diversos motivos, dentro de ellos se tiene los cambios en el sistema de enseñanza, los exámenes remoto, el encierro vivido, la regulación de tareas, gestión inadecuada de las materias virtuales, orientación deficiente por parte de las universidades, inflexibilidad docente, dificultades en cuando a recursos tecnológicos o limitaciones en el acceso de internet; señalando también que este estrés puede observarse más frecuente en estudiantes que forman parte de las carreras de ciencias de la salud (Asenjo-Alarcón et al., 2021).

Es así que se puede señalar que el contexto debido a la pandemia ha llegado a afectar la salud mental de la población, especialmente en los estudiantes universitarios debido a la diversas situaciones de demanda de por sí ya conocidas, sumado a la diversas situaciones de exigencias que los estudiantes tienen que afrontar bajo la educación virtual (Asenjo-Alarcón et al., 2021). La experiencia académica en el ámbito universitario distinta en naturaleza y puede verse relacionada a diversos

estímulos, llegándose a vivir diversos momentos de preocupación, estrés o angustia durante el transcurrir universitario (Tacca-Huamán et al., 2021).

Por otro lado, en la actualidad se ha hecho énfasis en la importancia del bienestar general de las personas, viéndose reflejadas ellas en los diversos ámbitos, debido a su importancia en el desarrollo y evaluación de políticas en salud a favor de la población en general (Caycho-Rodríguez et al., 2020). Todo ello se ve reflejado en los lineamientos actuales de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que sugieren adoptar una perspectiva positiva de la salud que permita a las personas identificar sus potencialidades, trabajar de manera productiva, enfrentar los problemas cotidianos de la vida y contribuir al desarrollo de su comunidad (Caycho-Rodríguez et al., 2020).

Estudios han buscado estudiar la relación entre el bienestar y otras variables, encontrándose correlación positiva con el rendimiento académico, la satisfacción con la vida y el compromiso académico (Alcántara, 2019; Gutiérrez et al., 2019).

Es de allí el interés por estudiar la relación entre las variables de bienestar general, compromiso académico y estrés académico en los estudiantes universitarios, bajo el contexto de la educación virtual debido a la pandemia por la COVID-19.

Si bien, en los últimos meses se ha incrementado el estudio de diversos temas bajo el contexto de la pandemia y sus efectos, aun son pocas las investigaciones que busquen relacionar dichas variables en la población universitaria.

2.1.2 Definición del Problema

2.1.2.1 Pregunta general

¿Cuál es la relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021?

¿Existirá diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios?

2.1.2.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuál es la relación entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021?
2. ¿Cuál es la relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021?
3. ¿Cuál es la relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021?
4. ¿El compromiso académico y el estrés académico serán factores predictores del bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021?
5. ¿Existen diferencias en el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios?
6. ¿Existen diferencias en el compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios?
7. ¿Existen diferencias en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios?

2.2 Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.2.1 Finalidad

Contar con conocimientos actualizados del bienestar, compromiso y estrés académico de los estudiantes de educación superior de Lima, evaluando su relación e impacto debido al contexto actual por la pandemia de COVID-19.

2.2.2 Objetivo General y Específicos

2.2.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

Comparar el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

2.2.2.2 Objetivos específicos

1. Describir el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
2. Determinar la relación entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
3. Determinar la relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
4. Determinar la relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
5. Establecer el nivel de predictividad del compromiso académico y el estrés académico sobre el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
6. Establecer las diferencias en el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.
7. Establecer las diferencias del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.
8. Establecer las diferencias del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

2.2.3 Delimitación del Estudio

El presente estudio se realizó en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, tuvo una duración de 6 meses, desde su ejecución hasta la elaboración del informe final, contabilizándose desde el mes de agosto a enero del 2022. Debido al contexto actual, los datos fueron recogidos de forma virtual a través de encuestas dentro de la aplicación de Google Formularios, compartiendo el enlace del formulario

a través de los correos electrónicos y redes sociales (Facebook y WhatsApp) a los estudiantes de las diversas universidades de Lima. La recolección de los datos se realizó en el mes de diciembre de 2021.

2.2.4 Justificación e Importancia del Estudio

La presente investigación aporta al desarrollo de conocimientos de variable psicológicas en el contexto universitario. Como se ha señalado, el contexto de pandemia, ha llevado al ser humano a cambios muy rápidos en todos los ámbitos, lo cual ha impactado, de una y otra manera, sobre diversas áreas del ser humano, y sin duda ha generado efectos en el estilo de vida. El ámbito de la educación es el que más impacto ha tenido y sigue teniendo, debido a que todas sus actividades siguen limitadas, en el contexto peruano, a la virtualidad; y como lo señalan diversos estudios, se ha observado aumento de estrés académico, sobre carga de actividades, y afectación en la salud mental de los estudiantes (González-Jaimes et al., 2020).

Es por ello que el estudio permite conocer el estado de tres variables, el bienestar, el estrés y el compromiso académico de los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, permitiendo de este modo el contar con información actualizada de esta realidad bajo este contexto de pandemia.

2.3 Hipótesis y Variables

2.3.1 Supuestos Teóricos

Las diversas investigaciones señaladas en los acápites anteriores, reportan incremento en cuanto a estrés y efectos en la salud mental de los estudiantes universitarios debido a las clases virtuales por la pandemia de COVID-19. Por otro lado, se ha señalado la relación y efectos que trae la educación virtual en el ámbito universitario, tanto para estudiantes como docentes, asimismo se ha reportado la relación positiva y negativa entre el bienestar y diversos constructos, lo mismo entre el compromiso académico y el estrés académico. Bajo estos supuestos, se postulan las siguientes hipótesis.

2.3.2 Hipótesis Principal y Específicas

2.3.2.1 Hipótesis principal

H_{G1}: Existe relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_{G2}: Existe diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

2.3.2.2 Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existe relación positiva entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_{1.2}: Existe relación positiva entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_{1.3}: Existe relación positiva entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_{1.4}: El compromiso académico y el estrés académico son factores predictores del bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_{2.1}: Existen diferencias significativas en el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H_{2.2}: Existen diferencias significativas en el compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H_{2.3}: Existen diferencias significativas en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

2.3.3 Variables e Indicadores

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

Variables	Dimensiones	Indicadores
Bienestar general	Unidimensional	<ul style="list-style-type: none"> • Buen ánimo • Tranquilidad • Actividad • Sentirse bien • Interés
Compromiso académico	Vigor	<ul style="list-style-type: none"> • Energía • Felicidad • Orgullo
	Absorción	<ul style="list-style-type: none"> • Inmersión • Dedicación
	Dedicación	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo • Inspiración
Estrés académico	Estresores	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia • Sobrecarga de tareas • Carácter • Evaluaciones • Trabajos • Tiempo
	Sintomatología	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones físicas • Reacciones psicológicas • Reacciones comportamentales
	Estrategias de afrontamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Planificación • Automotivación • Espiritualidad • Búsqueda de ayuda

Capítulo III: Método, Técnica e Instrumentos

3.1. Población y Muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana de diversas carreras profesionales como Psicología, Ingeniería, Ciencias de la salud, entre otros, no contándose con una población definida.

El tipo de muestreo utilizado fue el no probabilístico de tipo intencional. Es no probabilístico puesto que la elección de la muestra no se calcula en base a una probabilidad, sino bajo criterios que el investigador considere, buscando que la muestra sea representativa de la población (Sánchez & Reyes, 2015).

Dentro de los criterios de inclusión se tiene, que los participantes deben estar cursando estudios en alguna universidad de Lima Metropolitana, estar dispuesto a participar de manera voluntaria. Dentro de los criterios de exclusión se tiene, ser estudiante universitario, pero no estar matriculado en el presente año.

Los instrumentos fueron aplicados a la muestra mediante formato online a través de la aplicación de Google Formularios, compartiendo el enlace del formulario a través de los correos electrónicos y redes sociales (WhatsApp), estando disponible desde el 15 de diciembre al 26 de diciembre del 2021. Para responder a los cuestionarios se solicitó la participación voluntaria, exponiéndose el propósito de la investigación y su aceptación a través del consentimiento informado (S. Dominguez-Lara & Torres-Villalobos, 2020).

En tal sentido se contó con una muestra de 344 estudiantes universitarios cuyas edades fluctuaban entre los 18 a los 53 años, de los cuales 64 fueron hombres y 280 mujeres. Asimismo 304 procedían de universidades privadas y 40 de universidades públicas (ver tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra en función del sexo y el tipo de universidad

Tipo de universidad	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		f	%
	f	%	f	%		
Privada	58	16.9%	246	71.5%	304	88.4%
Pública	6	1.7%	34	9.9%	40	11.6%
Total	64	18.6%	280	81.4%	344	100.0%

En las tablas 3 y 4 se presentan la distribución de la muestra en función al sexo, año de estudio y tipo de universidad, observándose estudiantes desde el segundo año hasta el quinto año de estudio. Los estudiantes de cuarto y quinto año de estudios representaban más del 75% de la muestra.

Tabla 3

Distribución de la muestra en función al sexo y el año de estudio

Año de estudio	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		f	%
	f	%	f	%		
2 año	10	2.9%	34	9.9%	44	12.8%
3 año	6	1.7%	34	9.9%	40	11.6%
4 año	20	5.8%	104	30.2%	124	36.0%
5 año	28	8.1%	108	31.4%	136	39.5%
Total	64	18.6%	280	81.4%	344	100.0%

Tabla 4

Distribución de la muestra en función del tipo de universidad y el año de estudio

Año de estudio	Tipo de universidad				Total	
	Privada		Pública		f	%
	f	%	f	%		
2 año	18	5.2%	26	7.6%	44	12.8%
3 año	40	11.6%	0	0.0%	40	11.6%
4 año	120	34.9%	4	1.2%	124	36.0%
5 año	126	36.6%	10	2.9%	136	39.5%
Total	304	88.4%	40	11.6%	344	100.0%

3.2. Diseños utilizados en el estudio

El diseño utilizado fue el transeccional, en este diseño los datos son recolectan en un solo momento, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (R. Hernández et al., 2010), encontrándose diversas divisiones o tipos dentro del mismo (exploratorio, descriptivo y correlacionales-causales).

En un primer momento se utilizará el diseño correlacional-causal, el cual describe la relación entre dos o más variables en un momento determinado. Estos diseños se pueden expresar de dos maneras: a) estableciendo relaciones sin señalar el valor de causalidad entre las variables, y b) estableciendo vínculos causales (en este caso, la causalidad se observa en términos de predicción). En tal sentido, en la presente investigación se utilizó ambas acepciones (R. Hernández et al., 2010). Buscando conocer la relación entre las variables, así como establecer la relación de predicción del compromiso académico y el estrés académico sobre el bienestar general.

En un segundo momento, se utilizó el diseño descriptivo en su modalidad comparativa (R. Hernández et al., 2010), buscando conocer si existen diferencias en las variables de investigación según el año de estudio.

3.3. Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

La técnica que se utilizó para el recojo de la información fue el autoinforme, en su modalidad de cuestionario (Sánchez & Reyes, 2015). En tal sentido se utilizó una ficha de datos sociodemográficos, el Índice de bienestar general (who-5), la Escala de engagement académico (uwes-9s) y el Inventario SISCO de estrés académico

3.3.1 Índice de Bienestar General (WHO-5 WBI)

Es la versión en español del WHO-5 WBI, realizada por Simancas-Pallares et al. (2016), que es una medida de detención breve de bienestar emocional medido en un solo factor.

Está compuesta por cinco ítems con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert (0 = Nunca, 1 = A veces, 2 = Muchas veces y 3 = Siempre). El puntaje total se obtiene con la sumatoria simple de los puntajes de cada ítem, donde 0 expresa una ausencia de bienestar y 15 un alto bienestar.

Dentro de sus propiedades psicométrica, el instrumento presenta una adecuada consistencia interna, reportando valores del alfa de Cronbach de 0.852 y coeficiente omega de 0.877. Así como una estructura factorial que explica el 56.17% de la varianza total con buenos índices de ajuste.

En el Perú Caycho-Rodríguez et al. (2020) analizaron la validez e invariancia factorial del instrumento en estudiantes universitarios. El análisis factorial confirmatorio indicó que el modelo unidimensional de cinco ítems presentaba un buen ajuste ($\chi^2 = 9.667$ [gl = 4]; $p > 0.05$; $\chi^2/\text{gl} = 2.416$; CFI = 0.994; RMSEA = 0.053 [IC90 %: 0.006-0.097]; SRMR = 0.018). Asimismo, reportaron un coeficiente de confiabilidad aceptable ($\omega = 0.758$) e invariancia factorial por sexo. Estos resultados permiten señalar que existe evidencia empírica a favor de la validez basada en la estructura interna, confiabilidad de las puntuaciones e invariancia factorial.

3.3.2 Escala de Engagement Académico (UWES-9S)

El nombre original es Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-9S), esta escala fue elaborada por Schaufeli et al. (2006 como se cita en S. A. Domínguez-Lara et al., 2020) buscando evaluar el estado mental positivo y de satisfacción con el trabajo

Está conformada por nueve ítems en formato tipo Likert con siete opciones de respuesta (0 = Nunca a 6 = Siempre), dicha escala evalúa tres dimensiones vigor (energía, esfuerzo y persistencia en el trabajo), absorción (estado de concentración plena y felicidad al trabajar) y dedicación (asignar un gran significado de entusiasmo y valoración al trabajo).

Diversos estudios reportan sus propiedades psicométricas, en el Perú Domínguez-Lara et al. (2020) analiza las propiedades psicométricas de dicha escala en

estudiantes universitarios, señalando que la escala es una medida esencialmente unidimensional; asimismo reportan que la confiabilidad del constructo estimada con el coeficiente ω se mantiene estable y en buena magnitud ($> .90$).

3.3.3 Inventario SISCO de Estrés Académico

Creado por Barraza en el 2007, está compuesto por 31 ítems, busca medir el nivel de estrés académico desde una perspectiva sistémico-cognoscitiva (Boullosa, 2013). El primer ítem es una pregunta de filtro, buscando determinar si el participante debe de proseguir respondiendo el inventario, referido a la experimentación de estrés durante el ciclo académico. Un segundo ítem busca identificar la intensidad de dicho estrés académico en una escala Likert del 1 al 5, en la que 1 es poco y 5 mucho. El inventario está distribuido en tres dimensiones: estresores (8 ítems), sintomatología o reacciones (15 ítems) y estrategias de afrontamiento (6 ítems). Todos los ítems están redactados en formato Likert con cinco opciones de respuesta (1 = Nunca a 5 = Siempre) (Castillo-Navarrete et al., 2020).

En la versión original, la validez se obtuvo por medio del análisis factorial exploratorio, mediante el método de componentes principales con rotación varimax, con el cual los componentes explicaron el 46% de la varianza total, asimismo se reporta un coeficiente alfa de Cronbach de 0.90. En el Perú se encuentra lo reportado por Boullosa (2013) en estudiantes universitarios, hallándose valores del coeficiente alfa de Cronbach entre 0.62 a 0.80 en las dimensiones del instrumento.

3.4. Procesamiento de Datos

El análisis de los datos se realizó en tres niveles mediante diversos estadísticos, utilizándose el paquete estadístico SPSS en su versión 25.0 (IBM) y el software libre Jamovi (versión 1.6), los cuales se presentan a continuación.

Nivel descriptivo: Frecuencias y porcentajes, para describir la muestra evaluada; medidas de tendencia central (media y mediana); medidas de dispersión (desviación estándar); medida de la normalidad de la distribución (asimetría y curtosis).

Nivel inferencial: Coeficiente alfa de Cronbach, coeficiente omega. Para la elección de los estadísticos más apropiado (análisis de normalidad) se utilizó el coeficiente Shapiro-Wilk que, al ser significativo, permitió la elección de estadísticos no paramétricos. Para conocer las relaciones de las variables el coeficiente de correlación de Spearman, análisis de regresión lineal múltiple; y los coeficientes de comparación Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

Nivel multivariable: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se utilizó el estimador de Mínimos cuadrados ponderados con media, varianza ajustada y aproximación de Satterthwaite (WLSMVS, por sus siglas en inglés) (José Ventura-León et al., 2018).

Capítulo IV: Presentación y Análisis de los Resultados

4.1. Presentación de Resultados

Se presentan los resultados hallados en función a los objetivos e hipótesis propuestos. Antes de ello, se consideró oportuno realizar y presentar el análisis psicométrico de los instrumentos utilizados.

4.1.1. Análisis psicométrico del Índice de Bienestar General (WHO-5)

El análisis psicométrico comprende el análisis de validez y la confiabilidad, siendo recomendación aceptada por los especialistas el reportar dichos datos.

Respecto a las evidencias de validez, se reporta la validez basada en la estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio para cada uno de los instrumentos, para lo cual se utilizó el estimador de Mínimos cuadrados ponderados con media, varianza ajustada y aproximación de Satterthwaite (WLSMVS, por sus siglas en inglés). Considerándose los siguientes estimadores de medida de bondad de ajuste más frecuentes en investigación (Dominguez et al., 2014): χ^2 (nivel de significación asociado $< .05$), CFI ($\geq .90$ = ajuste adecuado; $\geq .95$ = buen ajuste), TLI ($\geq .90$ = ajuste adecuado; $\geq .95$ buen ajuste), RMSEA ($\geq .10$ = ajuste pobre; $\leq .08$ = adecuado ajuste; $\leq .05$ = buen ajuste) y el SRMR ($\leq .08$ = buen ajuste; $\leq .06$ = ideal). Es de recordar que existen muchos estimadores, pero en la investigación se consideraron los más utilizados.

Respecto a la confiabilidad, se reporta el coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente Omega. Respecto al análisis de la fiabilidad de las puntuaciones, se empleó el coeficiente Omega, centrando más el análisis en el coeficiente Omega debido a que trabaja con las cargas factoriales, haciendo estable los cálculos y reflejando el verdadero nivel de fiabilidad; se considera como valor aceptable de confiabilidad mediante coeficiente Omega valores entre el .70 y .90, aunque, en algunos contextos, se pueden aceptar valores superiores a .65 (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

En la tabla 5 se presenta el AFC para el Índice de Bienestar General, considerándose el modelo original de la prueba (unidimensional), reportándose valores aceptables ($\chi^2 = 20$; CFI = .977; TLI = .954; RMSEA = .093 [IC90% .053; .138] y SRMR = .025).

Tabla 5

Índices de ajuste del modelo del instrumento Índice de Bienestar General

χ^2	gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA
20.0	5	0.001	0.977	0.954	0.0255	0.0932	0.0528 0.138

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = Grados de libertad, CFI = Índice de ajuste comparativo, TLI = Índice de Tucker-Lewis, SRMR = Raíz Residual Estandarizada Cuadrática media, RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación, IC = Intervalos de confianza.

Respecto al coeficiente de confiabilidad, en la tabla 6 se reporta un coeficiente Omega de .846, siendo este un valor aceptable de confiabilidad.

Tabla 6

Coefficientes de confiabilidad del Índice de Bienestar General

Variable	α	ω
Bienestar general	0.843	0.846

Nota: α = Alfa de Cronbach, ω = Omega.

Asimismo, en la tabla 7 se presenta el análisis descriptivo de los ítems observándose que todos los ítems reportan índices de homogeneidad por encima de lo esperado empíricamente (< .20).

Estos datos permiten señalar que el Índice de Bienestar General cuenta con evidencia empírica de validez y fiabilidad.

Tabla 7

Análisis de los ítems del Índice de Bienestar General

Ítem	M	DE	ritc	Si el ítem se elimina	
				α	ω
Ítem 1	1.69	0.737	0.668	0.806	0.810
Ítem 2	1.60	0.730	0.668	0.806	0.809
Ítem 3	1.52	0.728	0.701	0.797	0.800
Ítem 4	1.55	0.727	0.618	0.819	0.824
Ítem 5	1.77	0.825	0.596	0.828	0.829

Nota: M = Media, DE = Desviación estándar, ritc = correlación ítem-test corregida.

4.1.2. Análisis psicométrico de la Escala de Engagement Académico (UWES-9S)

El AFC para la Escala de Engagement Académico se presenta en la tabla 8, considerándose el modelo original, el cual señala que el instrumento está compuesto por tres factores o dimensiones. Se reporta índices de ajuste aceptable en este único modelo ($\chi^2 = 113$; CFI = .948; TLI = .922; RMSEA = .104 [IC90% .085; .124] y SRMR = .041).

Tabla 8

Índices de ajuste de la Escala de Engagement Académico

χ^2	gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
113	24	<.001	0.948	0.922	0.0406	0.104	0.0852	0.124

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = Grados de libertad, CFI = Índice de ajuste comparativo, TLI = Índice de Tucker-Lewis, SRMR = Raíz Residual Estandarizada Cuadrática media, RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación, IC = Intervalos de confianza.

Respecto a la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Engagement Académico, en la tabla 9 se presentan los coeficientes Omega para cada una de las dimensiones de la escala. Reportándose un coeficiente de .798 para la dimensión Vigor, de .875 para la dimensión Absorción y de .748 para la dimensión Dedicación. Siendo ellos indicadores de valores aceptables de confiabilidad.

Tabla 9

Coefficientes de confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Engagement Académico

Variable	α	ω
Vigor	0.783	0.798
Absorción	0.872	0.875
Dedicación	0.740	0.748

Nota: α = Alfa de Cronbach, ω = Omega.

En la tabla 10 se presenta el análisis de los ítems para cada una de las dimensiones de la Escala de Engagement Académico, reportándose valores de índice de homogeneidad por encima de .492.

Estos datos permiten señalar que la escala cuenta con evidencias empírica de validez y fiabilidad.

Tabla 10

Análisis de los ítems de la Escala de Engagement Académico

Ítem	M	DE	ritc	Si el ítem se elimina	
				α	ω
Dimensión Vigor					
Ítem 1	3.23	1.42	0.593	0.737	0.737
Ítem 2	3.51	1.46	0.726	0.588	0.589
Ítem 5	3.76	1.50	0.554	0.781	0.781
Dimensión Absorción					
Ítem 3	4.77	1.30	0.805	0.772	0.773
Ítem 4	4.66	1.33	0.717	0.854	0.854
Ítem 7	5.03	1.24	0.744	0.829	0.829
Dimensión Dedicación					
Ítem 6	4.12	1.40	0.613	0.595	0.596
Ítem 8	4.18	1.34	0.594	0.622	0.622
Ítem 9	3.68	1.44	0.492	0.741	0.741

Nota: M = Media, DE = Desviación estándar, ritc = correlación ítem-test corregida.

4.1.3. Análisis psicométrico del Inventario SISCO de Estrés Académico

En la tabla 11 se presenta el AFC para el Inventario SISCO de Estrés Académico, el modelo aprobar fue el original, en donde se considera tres dimensiones o factores. Se observan índices de ajuste cercanos a lo esperado empíricamente ($\chi^2 = 1383$; CFI = .774; TLI = .755; RMSEA = .088 [IC90% .084; .094] y SRMR = .076), aunque aceptables.

Tabla 11

Índices de ajuste del Inventario SISCO de Estrés Académico

χ^2	gl	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA
1383	374	<.001	0.774	0.755	0.0765	0.0886	0.0836 0.0936

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = Grados de libertad, CFI = Índice de ajuste comparativo, TLI = Índice de Tucker-Lewis, SRMR = Raíz Residual Estandarizada Cuadrática media, RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación, IC = Intervalos de confianza.

De otro lado, en la tabla 12 se presentan los coeficientes Omega para las dimensiones del Inventario SISCO de estrés académico, reportándose un coeficiente de .793 para la dimensión Estresores, de .928 para la dimensión Sintomatología y de .707 para la dimensión Estrategias de afrontamiento.

Tabla 12

Coefficientes de confiabilidad de las dimensiones del Inventario SISCO de Estrés Académico

Variable	α	ω
Estresores	0.782	0.793
Sintomatología	0.926	0.928
Estrategias de afrontamiento	0.694	0.707

Nota: α = Alfa de Cronbach, ω = Omega.

En la tabla 13 se presenta el análisis de los ítems, observándose coeficientes de correlación ítem-test superiores de .30. Estos datos permiten señalar que el Inventario SISCO de Estrés Académico cuenta con evidencia empírica de validez y fiabilidad.

Tabla 13

Análisis de los ítems del Inventario SISCO de Estrés Académico

Ítem	M	DE	ritc	Si el ítem se elimina	
				α	ω
Dimensión Estresores					
Ítem 1	2.67	1.013	0.356	0.781	0.792
Ítem 2	3.47	0.992	0.439	0.767	0.779
Ítem 3	2.71	0.927	0.439	0.766	0.779
Ítem 4	3.33	0.884	0.700	0.725	0.731
Ítem 5	3.31	0.912	0.583	0.743	0.752
Ítem 6	2.78	0.874	0.485	0.759	0.774
Ítem 7	2.81	0.954	0.401	0.772	0.785
Ítem 8	3.34	0.991	0.521	0.753	0.764
Dimensión Sintomatología					
Ítem 9	2.59	1.051	0.545	0.924	0.927
Ítem 10	2.74	1.050	0.754	0.917	0.921
Ítem 11	2.67	1.075	0.512	0.925	0.927
Ítem 12	2.13	0.978	0.467	0.926	0.929
Ítem 13	2.30	1.212	0.568	0.924	0.926
Ítem 14	2.81	1.117	0.720	0.918	0.921
Ítem 15	2.62	0.979	0.726	0.918	0.921
Ítem 16	2.53	1.021	0.746	0.918	0.921
Ítem 17	2.58	1.018	0.772	0.917	0.920
Ítem 18	2.78	0.963	0.716	0.919	0.921
Ítem 19	2.30	0.996	0.635	0.921	0.924
Ítem 20	2.18	0.964	0.683	0.920	0.923
Ítem 21	2.37	1.025	0.637	0.921	0.924
Ítem 22	2.53	0.956	0.723	0.919	0.921
Ítem 23	2.53	1.044	0.543	0.924	0.927
Dimensión Estrategias de afrontamiento					
Ítem 24	3.47	0.974	0.521	0.623	0.639
Ítem 25	3.51	0.999	0.484	0.635	0.649
Ítem 26	3.39	0.992	0.425	0.654	0.673
Ítem 27	2.75	1.227	0.321	0.699	0.701
Ítem 28	3.41	0.947	0.484	0.636	0.656
Ítem 29	3.01	0.884	0.350	0.676	0.691

Nota: M = Media, DE = Desviación estándar, ritc = correlación ítem-test corregida.

4.1.4. Resultados descriptivos

En la tabla 14 se presenta los valores de tendencia central y dispersión de las puntuaciones para cada una de las variables de estudio y sus dimensiones.

Respecto a la variable bienestar general se observa valores similares entre la media y la mediana. Al analizar el grado en el que los datos se reparten en relación a las medidas de la tendencia central, se reporta asimetría positiva, lo que significa que los puntajes que más se repiten en la evaluación están por encima del puntaje promedio de los participantes en general. En cuanto a la curtosis, el índice es negativo, lo que evidencia que el grado de agrupamiento de los datos sigue una distribución platicúrtica.

De otro lado, al analizar los valores para el compromiso académico y sus dimensiones se observan valores similares entre la media y la mediana. Al analizar la asimetría, se observa que para las dimensiones absorción y dedicación la asimetría es negativa; es decir, que los puntajes que más se repiten se encuentran por debajo del puntaje promedio; no así en la dimensión vigor, que reporta una asimetría positiva. En cuanto a la curtosis, el índice es negativo en todos los casos, lo que evidencia que el grado de agrupamiento de los datos sigue una distribución platicúrtica.

Sin embargo, al analizar los valores de tendencia central y dispersión del estrés académico y sus dimensiones se observan valores similares entre la media y la mediana. Respecto a la asimetría se reporta asimetría positiva en todos los casos, de manera que los puntajes que más se repiten se encuentran por encima del puntaje promedio. En la curtosis, se reporta valores positivos para casi todos los casos (leptocúrtica) a excepción de la dimensión sintomatología (platicúrtica).

Tabla 14

Análisis descriptivos de las variables de estudio en la muestra total

Variables	M	Md	DE	AS	KU
Bienestar general	8.12	8	2.94	0.392	-0.256
Compromiso académico	36.95	36	9.30	-0.151	-0.723
Vigor	10.50	10	3.66	0.326	-0.623
Absorción	14.47	15	3.45	-0.692	-0.502
Dedicación	11.98	12	3.40	-0.003	-0.788
Estrés académico	163.01	161	20.33	0.273	0.021
Estresores	24.42	24	4.76	0.361	0.008
Sintomatología	37.69	37.5	10.83	0.089	-0.392
Estrategias de afrontamiento	19.53	19	3.81	0.183	0.084

Nota: M = Media, Md = Mediana, DE = Desviación estándar, AS = Asimetría, KU = Curtosis.

4.1.5. Resultados para la contrastación de las hipótesis

Antes de examinar los resultados, se consideró el análisis de normalidad de la distribución de las puntuaciones, permitiendo sustentar los estadísticos más apropiados para el análisis inferencial.

En la tabla 15 se presentan los resultados del coeficiente Shapiro-Wilk con la corrección de la significación de Lilliefors. Diversos estudios de simulación muestran que dicha prueba presenta un mejor rendimiento en la mayoría de las situaciones (Yap & Sim, 2011, citados en Ruiz & Carranza, 2018). Reportándose valores estadísticamente significativos ($p < 0,01$) en todos los casos, motivo por el cual se decidió realizar las correlaciones y comparaciones con estadísticos no paramétricos.

Tabla 15

Análisis de normalidad en la variables a contrastar

Variables	W	p
Bienestar general	.954	.000
Compromiso académico	.980	.000
Vigor	.963	.000
Absorción	.883	.000
Dedicación	.969	.000
Estrés académico	.985	.001
Estresores	.983	.000
Sintomatología	.990	.018
Estrategias de afrontamiento	.982	.000

Nota: W = Shapiro-Wilk.

En la tabla 16 se presentan los resultados del análisis de relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico, correspondiente al primer objetivo general; reportándose valores estadísticamente significativos ($p < .001$) en todos los casos. Existe correlación positiva y moderada ($r_s = .571$) entre el bienestar general y el compromiso académico. Sin embargo, se reporta correlación negativa y pequeña entre el bienestar general y las estrategias de afrontamiento ($r_s = -.290$), y entre el compromiso académico y las estrategias de afrontamiento ($r_s = -.263$) (S. Dominguez-Lara, 2017).

Tabla 16

Coefficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general, compromiso académico y estrés académico

	1	2	3
1. Bienestar general	—		
2. Compromiso académico	.571***	—	
3. Estrés académico	-.290***	-.263***	—

Nota: *** $p < .001$

Al comparar el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico según el año de estudio, en la tabla 17 se observa valores significativos ($p < .001$) en todos los casos. El tamaño del efecto fluctúa entre .053 y .132 indicando que las diferencias son mínimas (S. Dominguez-Lara, 2017).

Tabla 17

Comparación del bienestar general, compromiso académico y estrés académico según año de estudio

Variables	H	gl	p	ϵ^2
Bienestar general	18.2	3	< .001	0.0531
Compromiso académico	25.5	3	< .001	0.0744
Estrés académico	45.3	3	< .001	0.1320

Nota: H = Kruskal-Wallis, gl = Grados de libertad, ϵ^2 = Epsilon.

En la tabla 18 se reporta el coeficiente de correlación de Spearman, reportando valores estadísticamente significativos ($p < .001$) entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico. Las correlaciones son positivas, de mediana a grande ($r_s > .40$) (S. Dominguez-Lara, 2017).

Tabla 18

Coeficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico

Dimensiones	Bienestar general	
	r_s	p
Vigor	.545**	.000
Absorción	.484**	.000
Dedicación	.474**	.000

Nota: N = 344, ** La correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas).

Al analizar la relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico (ver tabla 19) se observan valores estadísticamente significativos ($p < .001$). Reportándose correlación negativa y pequeña entre el bienestar general y la dimensión estresores ($r_s = -.251$), correlación negativa y grande entre el bienestar general y la dimensión sintomatología ($r_s = -.597$), y correlación positiva y pequeña entre el bienestar general y la dimensión estrategias de afrontamiento ($r_s = .219$) (S. Dominguez-Lara, 2017).

Tabla 19

Coefficiente de correlación de Spearman entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico

Dimensiones	Bienestar general	
	r_s	p
Estresores	-.251**	.000
Sintomatología	-.597**	.000
Estrategias de afrontamiento	.219**	.000

Nota: N = 344, ** La correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas).

En la misma línea, en la tabla 20 se presenta el análisis de la relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico, observándose valores estadísticamente significativos ($p < .001$) en todos los casos. Se reporta correlación negativa y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión estresores ($r_s = -.203$), correlación negativa y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión sintomatología ($r_s = -.486$), y correlación positiva y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión estrategias de afrontamiento ($r_s = .413$) (S. Dominguez-Lara, 2017).

Tabla 20

Coefficiente de correlación de Spearman entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico

Dimensiones	Compromiso académico	
	r_s	p
Estresores	-.203**	.000
Sintomatología	-.486**	.000
Estrategias de afrontamiento	.413**	.000

Nota: N = 344, ** La correlación es significativa en el nivel .01 (2 colas).

En la tabla 21 se presenta el análisis de predictividad del compromiso académico y el estrés académico sobre el bienestar general. El análisis de varianza de la regresión múltiple es significativo ($F = 92.642$, $p < .001$), reportándose un coeficiente de correlación múltiple moderado y positivo ($R = .593$), asimismo se reporta que el coeficiente de determinación es igual a ($R^2 = .352$), es decir el 35.2% de la varianza total de las puntuaciones del bienestar general esta explicado por el compromiso académico y el estrés académico.

Tabla 21

Análisis de varianza de un factor del análisis de regresión múltiple

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Regresión	1043.282	2	521.641	92.642	.000
Residuo	1920.067	341	5.631		
Total	2963.349	343			

Al analizar los datos, se observa que el compromiso académico ($\beta = .542$) es la que más influye en el bienestar general, siendo un predictor moderado (S. Dominguez-Lara, 2017)

Tabla 22

Coefficientes de la ecuación del análisis de regresión múltiple

Modelo	<i>b</i>	β	t	p
(Constante)	5.012		3.812	.000
Compromiso académico	.171	.542	11.994	.000
Estrés académico	-.020	-.137	-3.031	.003

Nota: Variable dependiente: Bienestar general, $R = .593$, $R^2 = .352$, *b* = Coeficientes de regresión no estandarizados, β = Coeficientes estandarizados.

Al comparar el bienestar general según el año de estudio, en la tabla 23 se observa valores significativos ($p < .001$). El tamaño del efecto (.053) indica que las diferencias son mínimas (S. Dominguez-Lara, 2017). Al comparar por pares, en la tabla 24 se observa que existe diferencias en el bienestar general en los pares de 2 año y 5 año, y entre 3 año y 5 año.

Tabla 23

Coefficiente de comparación del bienestar general según año de estudio

Variables	H	gl	p	ϵ^2
Bienestar general	18.2	3	<.001	0.0531

Nota: H = Kruskal-Wallis, gl = Grados de libertad, ϵ^2 = Epsilon.

Tabla 24

Comparación por pares del bienestar general según año de estudio

Comparaciones por pares		U	p
2 año	3 año	-0.697	0.961
2 año	4 año	1.885	0.542
2 año	5 año	4.089	0.020
3 año	4 año	2.903	0.169
3 año	5 año	5.494	<.001
4 año	5 año	2.918	0.165

Nota: U = Mann-Whitney.

En la misma línea se reporta diferencias ($p < .001$) en el compromiso académico según el año de estudio (ver tabla 25). El tamaño del efecto (.074) indica que las diferencias son mínimas (S. Dominguez-Lara, 2017). Al comparar por pares, en la tabla 26 se observa que existe diferencias en todos los casos, menos en los pares de 2 año con 3 año y entre 4 año y 5 año.

Tabla 25

Coefficiente de comparación del compromiso académico según año de estudio

Variables	H	gl	p	ϵ^2
Compromiso académico	25.5	3	<.001	0.0744

Nota: H = Kruskal-Wallis, gl = Grados de libertad, ϵ^2 = Epsilon.

Tabla 26

Comparación por pares del compromiso académico según año de estudio

Comparaciones por pares		U	p
2 año	3 año	1.194	0.833
2 año	4 año	5.382	<.001
2 año	5 año	5.182	0.001
3 año	4 año	4.999	0.002
3 año	5 año	4.437	0.009
4 año	5 año	-0.865	0.929

Nota: U = Mann-Whitney.

Finalmente se halla diferencia estadísticamente significativa ($p < .001$) en el estrés académico según el año de estudio (ver tabla 27). El tamaño del efecto (.132) indica que las diferencias son mínimas (S. Dominguez-Lara, 2017). Al comparar por pares, en la tabla 28 se observa que existe diferencias en todos los casos, menos en los pares de 2 año con 3 año y entre 4 año y 5 año.

Tabla 27

Coefficiente de comparación del estrés académico según año de estudio

Variables	H	gl	p	ϵ^2
Estrés académico	45.3	3	< .001	0.132

Nota: H = Kruskal-Wallis, gl = Grados de libertad, ϵ^2 = Epsilon.

Tabla 28

Comparación por pares del estrés académico según año de estudio

Comparaciones por pares		U	p
2 año	3 año	0.963	0.905
2 año	4 año	-5.358	< .001
2 año	5 año	-5.584	< .001
3 año	4 año	-7.681	< .001
3 año	5 año	-7.861	< .001
4 año	5 año	-0.596	0.975

Nota: U = Mann-Whitney.

4.2. Contrastación de Hipótesis

Los resultados presentados y analizados anteriormente permiten la contrastación de las siguientes hipótesis.

H_{G1}: Existe relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H_O: No existe relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

En referencia a la primera hipótesis general, los resultados presentados en la tabla 16 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico.

H_{G2}: Existe diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H₀: No existe diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

En cuanto a la segunda hipótesis general, los resultados presentados en la tabla 17 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico según año de estudios.

H_{1.1}: Existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H₀: No existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

Respecto a la primera hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 18 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico.

H_{1.2}: Existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H₀: No existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

De acuerdo a la segunda hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 19 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe relación entre el bienestar general y las dimensiones del estrés académico.

H_{1.3}: Existe relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H₀: No existe relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

En referencia a la tercera hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 20 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe relación entre el compromiso académico y las dimensiones del estrés académico.

H_{1.4}: El compromiso académico y el estrés académico son factores predictores del bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

H₀: El compromiso académico y el estrés académico no son factores predictores del bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.

Respecto a la cuarta hipótesis específica, los resultados presentados en las tablas 21 y 22 reportan valores estadísticamente significativos ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que el compromiso académico y el estrés académico son factores predictores del bienestar general.

H_{2.1}: Existen diferencias en el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H₀: No existen diferencias en el bienestar general en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

En cuanto a la quinta hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 23 reporta un valor estadísticamente significativo ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe diferencia en el bienestar general en los estudiantes universitarios según año de estudios.

H_{2.2}: Existen diferencias en el compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H₀: No existen diferencias en el compromiso académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

En relación a la sexta hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 25 reporta un valor estadísticamente significativo ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe diferencia en el compromiso académico en los estudiantes universitarios según año de estudios.

H_{2.3}: Existen diferencias en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

H₀: No existen diferencias en el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.

Finalmente, respecto a la séptima hipótesis específica, los resultados presentados en la tabla 27 reporta un valor estadísticamente significativo ($p < .001$), llevando a rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que existe diferencia en el estrés académico en los estudiantes universitarios según año de estudios.

4.3. Discusión de Resultados

La investigación tuvo como objetivo principal conocer la relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en estudiantes universitarios.

En primer lugar, se evaluaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, reportándose evidencias empíricas adecuadas en cada uno de ellos. A través el análisis factorial confirmatorio se ha demostrado coincidencia con los modelos propuestos originalmente para cada instrumento, hallándose adecuados índices de ajuste; sin embargo, se sugiere revisar con más amplitud la estructura interna del Inventario SISCO de estrés académico, ya que mostró índices de ajuste que pudieran ser mejorados, y así contar con un instrumento más preciso en el recojo de

dicha información. Por otro lado, se ha utilizado el coeficiente Omega como indicador de la fiabilidad de las puntuaciones, siendo este coeficiente un indicador más estable que el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se ve afectado por la cantidad de ítems y muestra. Se ha reportado coeficientes de confiabilidad Omega superiores a lo esperado empíricamente (.70), señalando que los instrumentos son confiables.

Contando con instrumentos que reportan evidencias de validez y confiabilidad, se procedió al análisis de los datos en función a los objetivos e hipótesis propuestas. Siguiendo el orden señalado en los objetivos, se discutirán los hallazgos encontrados.

Se reportó que existe una relación positiva entre el bienestar general y el compromiso académico, es decir que, a mayor percepción de bienestar, los estudiantes presentan mayor compromiso en las actividades en el ámbito académico. Incluso se reportó relación directa con cada una de las dimensiones del compromiso académico. De este modo se puede concluir que cuando un estudiante percibe un adecuado bienestar ello estaría relacionado a la presencia de mejor disposición para la realización de actividades académicas, motivación, involucramiento, entusiasmo, entre otros factores. Dichos resultados concuerdan con lo reportado por Gutiérrez et al. (2019), Alcántara (2019), Tacca-Huamán et al. (2021) y Hernández (2020), e incluso se ha señalado que estaría relacionado con metas y planes a futuro en el ámbito académico. Estos datos son importantes, en la medida que permitirían fortalecer el bienestar y el compromiso en los estudiantes universitarios así lograr mejores profesionales en nuestro contexto.

Por otro lado, se halló que existe relación negativa entre el bienestar general y el estrés académico; y entre el compromiso académico y el estrés académico. En el primer caso la relación negativa se da entre el bienestar general y las dimensiones estresores y sintomatología; sin embargo, se reporta relación positiva entre el bienestar y la dimensión estrategias de afrontamiento. Por consiguiente, al disminuir la percepción del bienestar en los estudiantes, se incrementaría los niveles de estrés, así como la percepción de estresores (sobrecargas de tareas, trabajos, etc.) y sintomatología tanto físicas, psicológicas como comportamentales. Estos datos coinciden con lo reportado por Alcántara (2019), Luna et al. (2020) y Hernández

(2020), e incluso se identifica que son las mujeres aquellas que reportan mayores niveles de estrés y sintomatología. Estos hallazgos son importantes en el contexto actual por el que atraviesan los estudiantes universitarios, investigaciones señalan que el contexto de las clases virtuales y el aislamiento habrían incrementado los niveles de estrés, y por ende impactado en el bienestar de los estudiantes (Asenjo-Alarcón et al., 2021).

En el segundo caso se reporta relación positiva entre el bienestar y la dimensión estrategias de afrontamiento; es decir, ante una percepción de bienestar, buen ánimo, interés, se asociaría el uso de estrategias como la planificación, asertividad, búsqueda de ayuda, automotivación, entre otras. Convirtiéndose ello en factores protectores de estabilidad en los estudiantes. Estos datos coinciden con lo reportado por Caycho-Rodríguez et al., (2020), Vivanco-Vidal et al. (2020) y Hernández (2020). De manera que el adecuado uso de las estrategias de afrontamiento en los estudiantes permitiría una percepción de bienestar adecuado, es de allí la importancia del fomento del uso de estrategias de afrontamiento que permitan la solución de problemas.

Por otro lado, al analizar el factor predictor en el bienestar general, se reportó que el compromiso académico y el estrés son factores predictores, siendo el compromiso académico el que más influye en el bienestar general. En conclusión, a un mayor nivel de compromiso académico, este influye directamente sobre el bienestar, dato que está en la misma línea que lo reportado por Alcántara (2019).

Respecto a si existe diferencia en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico según año de estudio, se reportó en todos los casos diferencias estadísticamente significativa, específicamente en el bienestar general entre los grupos de segundo año con quinto año, y entre tercer año y quinto año, siendo los estudiantes de quinto año aquellos que manifiestan mayor puntaje en bienestar general.

En cuanto al compromiso académico se reporta diferencia según año de estudio, existe diferencias en todos los casos, menos entre los estudiantes de segundo año con tercer año, y entre cuarto año y quinto año. Siendo los estudiantes de los años mayores los cuales presentan una puntuación más elevada de compromiso académico

que los estudiantes de años menores, posiblemente porque presentan mayor noción de responsabilidad en la formación profesional.

Finalmente, respecto al estrés académico, se reporta que existe diferencia en todos los casos, menos en los grupos de segundo año con tercer año, y entre cuarto año con quinto año. Siendo los estudiantes de los años menores los cuales presentan una puntuación más elevada de estrés académico en comparación con los estudiantes de los últimos años, posiblemente por el proceso de adaptación que enmarca los primeros años, así como con el dominio de temas, organización y planificación y el ámbito de especialidad en la formación profesional.

En tal sentido los datos permitirían sustentar la realización de pautas e intervención para mejora el compromiso académico y el manejo de estrés en los estudiantes de los primeros años de estudio en la formación universitaria.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

1. Se halló relación entre el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana, 2021.
2. Se logró determinar que existe diferencias en el bienestar general, el compromiso académico y el estrés académico en los estudiantes universitarios de Lima metropolitana según año de estudios.
3. Se reporta relación positiva, de mediana a grande, entre el bienestar general y las dimensiones del compromiso académico en los estudiantes universitarios.
4. Del mismo modo se halló relación negativa y pequeña entre el bienestar general y la dimensión estresores, correlación negativa y grande entre el bienestar general y la dimensión sintomatología, y correlación positiva y pequeña entre el bienestar general y la dimensión estrategias de afrontamiento.
5. Existe correlación negativa y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión estresores, correlación negativa y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión sintomatología, y correlación positiva y pequeña entre el compromiso académico y la dimensión estrategias de afrontamiento.
6. El compromiso académico y el estrés académico son factores predictores del bienestar general en los estudiantes universitarios, siendo el compromiso académico el que más influye en el bienestar general (predictor moderado).
7. Se reporta diferencias en el bienestar general en los estudiantes universitarios, específicamente entre los grupos de 2 año y 5 año, y entre 3 año y 5 año.
8. Existe diferencias en el compromiso académico en los estudiantes universitarios en todos los casos, menos en los grupos de 2 año con 3 año y entre 4 año y 5 año.
9. Finalmente existe diferencias en el estrés académico en los estudiantes universitarios en todos los casos, menos en los grupos de 2 año con 3 año y entre 4 año y 5 año.

5.2. Recomendaciones

1. Ampliar la investigación buscando relacionar las variables de estudio con otras variables como la satisfacción, la carga académica, el manejo del tiempo, el contexto de estudio (presencial o virtual), entre otros.
2. En base a la información hallada, idear programas de intervención a nivel universitario, que permita fortalecer el bienestar, motivar en el compromiso académico y brindar herramientas en el manejo del estrés académico.
3. Ampliar la muestra de estudiantes, considerando variables de comparación como tipo de institución educativa, carrera, sexo, entre otros.

Referencias

- Alcántara, K. (2019). *Estudiantes de alto rendimiento: compromiso académico, estrés académico y bienestar*.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14613>
- Asenjo-Alarcón, J. A., Linares-Vásquez, O., & Díaz-Dávila, Y. Y. (2021). Nivel de estrés académico en estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Investigación En Salud*, 5(2), 59–66.
<https://doi.org/10.35839/REPIS.5.2.867>
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima*.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4880/BOULLOSA_GALARZA_GINETTE_ESTRES_ACADEMICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassaretto, M., Martínez, P., & Tavera, M. (2020). Aproximación a la salud y bienestar en estudiantes universitarios: importancia de las variables sociodemográficas, académicas y conductuales. *Revista de Psicología*, 38(2), 499–528.
<https://doi.org/10.18800/PSICO.202002.006>
- Cassaretto, M., & Perez-Aranibar, C. (2016). Afrontamiento al estrés: adaptación del cuestionario COPE en universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(42), 95–109. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_95
- Castillo-Navarrete, J., Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Vicente, B. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3, 101–116.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP56.3.08>
- Caycho-Rodríguez, T., Ventura-León, J., Azabache-Alvarado, K., Reyes-Bossio, M., & Cabrera-Orosco, I. (2020). Validez e invariancia factorial del índice de bienestar general (WHO-5 WBI) en universitarios peruanos. *Revista Ciencias de La Salud*, 18(3), 1–23.
<https://doi.org/10.12804/REVISTAS.UROSARIO.EDU.CO/REVSALUD/A.9797>
- Coibellas, L., Anazo, A., & Góngora, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2),

- e2125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015&lang=es
- Daura, F. T., Barni, M. C., González, M. L., Assirio, J. A., & Lúquez, G. (2020). Evaluación del compromiso académico y Grit. fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Dominguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educacion Medica*, 19(4), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Dominguez-Lara, S. A., Sánchez-Villena, A. R., & Fernández-Arata, M. (2020). Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7–39. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Dominguez-Lara, S., & Torres-Villalobos, G. (2020). Aspectos éticos de la investigación mediada por internet: un recordatorio. *Educación Médica*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.011>
- Dominguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit. Revista de Psicología*, 20(2), 293–304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pademia por COVID-19. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 9(25), 158–179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.A10>
- González-Jaimes, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C., & Ontiveros-Hernández, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Scielo Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SCIELOPREPRINTS.756>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Gómez, A., & Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018764>
- Hernández, N. (2020). *Procrastinación académica, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chíncha*,

- 2020 [Universidad de San Martín de Porres].
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/7822>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Lovón, M. A., & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588.
<https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8NSPE3.588>
- Luna, D., García-Reyes, S., Soria-González, E. A., Avila-Rojas, M., Ramírez-Molina, V., García-Hernández, B., Meneses-González, F., Luna, D., García-Reyes, S., Soria-González, E. A., Avila-Rojas, M., Ramírez-Molina, V., García-Hernández, B., & Meneses-González, F. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación En Educación Médica*, 9(35), 8–17.
<https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>
- Maluenda, J., Flores-Oyarzo, G., Varas, M., & Díaz, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 145–161. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Ruiz, P., & Carranza, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188–211.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica* (5th ed.). Business Support Aneth.
- Simancas-Pallares, M., Díaz-Cárdenas, S., Barbosa-Gómez, P., Buendía-Vergara, M., & Arévalo-Tovar, L. (2016). Propiedades psicométricas del índice de bienestar general-5 de la Organización Mundial de la Salud en pacientes parcialmente edéntulos. *Rev. Fac. Med.*, 64(4), 701–705.
<https://www.redalyc.org/journal/5763/576364365018/html/>
- Tacca-Huamán, D., Hernandez, L., Alva, M., & Romero, E. (2021). Propiedades psicométricas de una escala de compromiso académico en estudiantes universitarios peruanos. *RIP*, 2(23), 9–21.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322021000100003&script=sci_arttext

- Ventura-León, J, & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625–627. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039%0ACómo>
- Ventura-León, José, Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., Aparco, V., & Rodas, N. (2018). Evidencias de validez e invarianza factorial de una escala breve de celos en estudiantes universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 125–151. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.216>
- Vivanco-Vidal, A., Saroli-Araníbar, D., Caycho-Rodríguez, T., Carbajal-León, C., & Noé-Grijalva, M. (2020). Ansiedad por Covid - 19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación En Psicología*, 23(2), 197–215. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>

Anexos

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo: Masculino () Femenino ()

Edad: _____ años **Carrera:** _____

Institución: _____ **Año de estudio:** _____

Modalidad de estudios en el último año

Presencial () Virtual () Mixta ()

Los siguientes cuestionarios son parte de un estudio de investigación sobre el bienestar general, compromiso académico y estrés académico en estudiantes de educación superior.

La información que usted pueda proporcionar será tratada de manera confidencial, por ello se le pide conteste de forma honesta y sincera. No existen respuestas buenas o malas, todas son válidas. Su participación es totalmente voluntaria.

Si decide participar en este estudio, por favor responda a los cuestionarios, le tomará aproximadamente 10 minutos. Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribir a rafpa26@hotmail.com

He leído los párrafos anteriores y reconozco que al llenar y entregar estos cuestionarios estoy dando mi consentimiento para participar en este estudio.

DESDE YA SE LE AGRADECE POR SU PARTICIPACIÓN

ÍNDICE DE BIENESTAR GENERAL (WHO-5)

Por favor, indique para cada una de las cinco afirmaciones cual define mejor como se ha sentido usted durante las últimas dos semanas.

Durante las últimas dos semanas:	Siempre	Muchas veces	A veces	Nunca
1. ¿Me he sentido alegre y de buen ánimo?				
2. ¿Me he sentido tranquilo(a) y relajado(a)?				
3. ¿Me he sentido activo(a) y con energía?				
4. ¿Me he levantado sintiéndome bien y descansado(a)?				
5. ¿Mi vida diaria ha tenido cosas interesantes para mí?				

ESCALA DE ENGAGEMENT ACADÉMICO (UWES-9S)

Las siguientes afirmaciones se refieren a los sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lee cuidadosamente cada una de ellas y decide si te has sentido de esa forma. Si nunca te has sentido así, marca el “0”, en caso contrario marca cuántas veces te has sentido así teniendo en cuenta la siguiente escala.

Nunca 0 Ninguna vez	Casi nunca 1 Pocas veces al año	Algunas veces 2 Una vez al mes o menos	Regularmente 3 Pocas veces al mes	Bastantes veces 4 Una vez por semana	Casi siempre 5 Pocas veces por semana	Siempre 6 Todos los días
---------------------------	---------------------------------------	--	---	--	---	--------------------------------

Afirmaciones	0	1	2	3	4	5	6
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno/a de energía							
2. Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estoy estudiando o voy a clases							
3. Estoy entusiasmado/a con mi carrera							
4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas							
5. Cuando me levanto por las mañanas, me provoca ir a clases o estudiar							
6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
7. Estoy orgulloso/a de hacer esta carrera							
8. Estoy inmerso en mis estudios							
9. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante							

INVENTARIO SISCO DE ESTRÉS ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes universitarios durante sus estudios. La sinceridad con que respondan será de gran utilidad para la investigación.

1. Durante el transcurso de este semestre ¿Has tenido momentos de preocupación nerviosismo?

Si No

En caso de seleccionar la alternativa “no”, el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa “si”, pasar a las siguientes preguntas.

2. Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde 1 nunca y 5 es siempre. Marque con una x el casillero correspondiente.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

3. Señale con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

Situaciones	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. La competencia con los compañeros del grupo.					
2. Sobrecarga de tareas y trabajos escolares.					
3. La personalidad y el carácter del profesor.					
4. Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					
5. El tipo de trabajo que te piden los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.).					

6. No entender los temas que se abordan en la clase.					
7. Participación en clase (responder preguntas, exposiciones, etc.).					
8. Tiempo limitado para hacer el trabajo.					
9. Otra (especifique)_____					

4. Señale con qué frecuencia tuvo las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estaba preocupado (a) o nervioso (a):

Reacciones físicas	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas).					
2. Fatiga crónica (cansancio permanente).					
3. Dolores de cabeza o migrañas.					
4. Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea.					
5. Rascarse, morderse las uñas, frotarse las manos, etc.					
6. Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					
Reacciones psicológicas					
7. Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo).					
8. Sentimientos de depresión y tristeza (decaído).					
9. Ansiedad, angustia o desesperación.					
10. Problemas de concentración.					
11. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad.					

Reacciones comportamentales					
12. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
13. Aislamiento de los demás.					
14. Desgano para realizar las labores escolares.					
15. Aumento o reducción del consumo de alimentos.					
16. Especifique otra_____					

5. Señale con qué frecuencia utilizó las siguientes estrategias para enfrentar la situación que le causaba la preocupación o el nerviosismo:

Situaciones	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros).					
2. Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas.					
3. Elogios a sí mismo.					
4. La religiosidad (oraciones o asistencia a misa).					
5. Búsqueda de información sobre la situación.					
6. Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
7. Otra (especifique)_____					