

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés
Académico y Bienestar**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA CON
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

AUTORA

Keytha Sophia Alcántara López

ASESORA:

Patricia Martínez Uribe

Lima, Junio, 2019

AGRADECIMIENTOS

A Patricia, por su motivación, por su apoyo constante, sus enseñanzas a lo largo de toda mi carrera. Por sus buenos consejos como tutora y su excelente guía como asesora. Gracias por confiar en mí y en este proyecto.

A mis padres, por apoyarme en este loco camino para cumplir mi sueño, por estar siempre ahí y animarme a ser cada día una mejor versión de mí.

A Jessica, mi hermana, quien siempre me brinda su apoyo en todo lo que hago y me hacer sentir que, aunque pueda estar desfalleciendo siempre tendré oportunidad para pararme y volver a empezar. También por ser mi confidente y darme soporte en todo este proceso.

A Mirko, mi compañero de crecimiento, por todos los años de apoyo incondicional y por enseñarme a crecer en todos los aspectos. También por sus conocimientos teóricos que aportaron muchísimo al desarrollo de este proyecto, desde el principio hasta el fin. ¡Gracias infinitas!

A mis amigos Ninneta y Hugo, quiénes también contribuyeron con este proyecto. Nine dándome apoyo moral y Hugo apoyándome con sus vastos conocimientos.

A Sheyla, de quien aprendo constantemente y de quien me llevo no solo aprendizajes académicos, sino también de vida.

Finalmente, pero no menos importante, me gustaría agradecer a cada uno de los participantes de este estudio, quiénes tan amablemente me brindaron parte de su tiempo y su comprensión. Estaré eternamente agradecida a ustedes, porque sin su apoyo esto no sería posible.

RESUMEN

Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar

La presente investigación buscó explorar la relación que existe entre el Compromiso Académico con Estrés Académico y Bienestar, en un grupo de 50 estudiantes peruanos de alto rendimiento de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para medir el Compromiso académico se utilizó la escala UWESS-9 (Shaufeli & Bakker, 2003), para el Estrés Académico el cuestionario SISCO (Barraza, 2007) y para el Bienestar las escalas SPANE y Florecimiento (Diener, et al., 2010). La selección de los participantes se realizó mediante el método bola de nieve y la aplicación fue de manera individual. Los resultados revelaron una alta correlación positiva entre el Compromiso Académico y el Florecimiento ($r=.59$, $p<.01$) y una alta correlación negativa entre intensidad del Estrés y el Compromiso ($r=-.51$, $p<.01$). De los síntomas, solo se encontraron correlaciones negativas con los síntomas físicos y comportamentales. Asimismo, el análisis de regresión sugiere que un mayor nivel de florecimiento y un menor nivel de estrés predicen un mayor nivel de compromiso académico. Por otro lado, el 100% de los participantes reportó haber experimentado estrés con una intensidad medianamente alta durante el ciclo académico, pero también evidenciaron una tendencia a experimentar altos niveles de bienestar. En conclusión, los estudiantes que participaron en este estudio se sienten realizados, por lo que a pesar de sus altos niveles de estrés se sienten comprometidos y pueden mantener su rendimiento académico. Además, el compromiso está fuertemente determinado por el florecimiento y por la intensidad del estrés.

Palabras clave: Compromiso académico, estrés, bienestar, estudiantes de alto rendimiento.

ABSTRACT

High Performance Students: Academic Engagement, Academic Stress and Well-being

This research seeks to explore the relationship between Academic Engagement to Academic Stress and Wellbeing, in a group of 50 high performance Peruvian students from a private university in Metropolitan Lima. The UWESS-9 scale (Shaufeli & Bakker, 2003) was used to measure the Academic Engagement, the SISCO questionnaire (Barraza, 2007) was used for measure Academic Stress, and the SPANE and Flourishing scales (Diener, et al., 2010) for Wellbeing. The participants were selected using the snowball method and the application was individually. The results revealed a high positive correlation between Academic Engagement and Flourishing ($r = .59, p < .01$) and a high negative correlation between Stress intensity and Engagement ($r = -.51, p < .01$). Regarding the symptoms, only negative correlations were found between Engagement with the physical and behavioral symptoms. Also, the regression analysis suggests that a higher level of flourishing and a lower level of stress predict a higher level of Academic Engagement. On the other hand, 100% of the participants reported experiencing stress with a moderately high intensity during the academic cycle, but they also showed a tendency to experience high levels of well-being. In conclusion, the students who participated in this study feel fulfilled, so that despite their high levels of stress they feel engaged and can maintain their academic performance. In addition, Academic Engagement is strongly determined by the Flourishing and by the intensity of the Stress.

Key Words: Academic engagement, academic stress, well-being, high performance students.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Método	9
Participantes	9
Medición	9
Análisis de Datos	12
Resultados	13
Discusión	17
Referencias Bibliográficas	23
Apéndices	
Apéndice A: Consentimiento Informado	29
Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficos	31
Apéndice C: Cuestionarios	32
Apéndice D: Análisis de Confiabilidad	36

Estudiantes de Alto Rendimiento: Compromiso Académico, Estrés Académico y Bienestar

El rendimiento académico es una de las variables más estudiadas desde la psicología y la educación. Este se define como el valor que se otorga al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide por medio de las calificaciones obtenidas, que son valoradas cuantitativamente y que muestran el éxito o fracaso académico del estudiante (Garbanzo, 2013; Pérez, Ramón y Sánchez, 2000; Vélez y Roa, 2005). Además, según Latiesa (1992) (como se cita en Rodríguez, Fita y Torrado, 2004) puede ser categorizado en dos tipos: el inmediato y el mediato. El inmediato, en un sentido más estricto, es valorado por medio de las calificaciones. Mientras que el mediato se refiere a los logros profesionales y personales, en un sentido más amplio del término, y se evalúa en relación al éxito, retraso o abandono de los estudios a largo plazo (Freiberg y Liporace, 2014; Stover, Uriel y De la Iglesia, 2014).

Asimismo, el rendimiento académico tiene tres niveles: alto, medio y bajo. Estos, son determinados de acuerdo a los logros alcanzados por el estudiante. De los tres, los extremos son los más estudiados desde la psicología y otras ciencias; aunque, la mayoría de investigaciones, sobre el primero de ellos, se centra, generalmente, en estudiantes talentosos (*gifted*) y muy poco en los que no cumplen esa condición.

Por ello, para fines de esta investigación, el alto rendimiento es definido como la sola obtención de altas calificaciones, las que pueden certificar y valorar el logro en las tareas académicas, así como el éxito académico. Esto, porque según Rodríguez, Fita y Torrado (2004) las calificaciones representan un indicador conciso para valorar el rendimiento académico, ya que revelan los logros académicos en los diversos elementos del aprendizaje, que incluye aspectos académicos, personales y sociales; por lo que confirman el logro alcanzado.

Ahora bien, existen diversos factores que contribuyen al alto rendimiento en estudiantes universitarios: elevada valoración de los hábitos de estudio, asistencia regular a clases, elevado grado de satisfacción con la profesión elegida, actitud positiva a la universidad, motivación familiar, concepto elevado de autoeficacia, alto grado de bienestar, altos niveles de *flow*, alta orientación a la meta, altos niveles de compromiso académico, entre otros (Alfaro, 2016; Datu, 2018; Mostert, Pienaar, Gauche, y Jackson, 2007; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Saldaña, 2014; Urquijo y Extremera, 2017).

De estos, el **compromiso** (*engagement*) es una variable que recientemente ha captado la atención de diversos investigadores debido a que es considerada el polo opuesto del

burnout o síndrome del desgaste profesional, un constructo ampliamente estudiado. Este último, aunque fue inicialmente desarrollado en el ámbito laboral, fue considerado también en ambientes académicos, a partir del año 2002. Esto, porque según Parra y Perez (2010) se encontró evidencia de que los estudiantes también pueden experimentar sensaciones negativas y positivas que los hace estar más o menos comprometidos con sus labores académicas. Es justamente, a partir de lo anterior que surgen los conceptos *Burnout* académico y Compromiso o *Engagement* académico (Parra y Perez, 2010).

De estos, el *Burnout* se refiere a sentirse exhausto por las demandas académicas, tener una actitud cínica hacia los propios estudios y sentirse incompetente como estudiante (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002). Además, se comprende también como una respuesta y consecuencia al estrés crónico, vinculado al contexto académico. Asimismo, puede afectar el compromiso, desarrollo y la satisfacción académica de los estudiantes, así como su salud psicosocial (Caballero y Bresó, 2015). Del mismo modo, es asociado a la falta de realización personal, siendo considerado uno de sus predictores (Muñoz, Medina, Carrasco, Perez y Ortiz, 2017).

En contraposición, el compromiso académico o *academic engagement* se define como un estado afectivo-cognitivo persistente y omnipresente que no se centra en ningún objeto, evento, individuo o comportamiento en particular y que se caracteriza por el vigor, dedicación y absorción. El vigor, se relaciona con elevados niveles de energía, voluntad y capacidad de invertir esfuerzos en una determinada tarea, incluso en los momentos de mayor dificultad. La dedicación, es definida como un sentido de significado, entusiasmo, inspiración y desafío que se produce en el estudiante al momento de realizar una tarea. Finalmente, la absorción supone estar completamente concentrado y absorto en la labor, sintiendo que el tiempo pasa rápidamente (Mostert, et al., 2007; Schaufeli et al., 2002).

Asimismo, Schaufeli et al. (2002) señalan que la absorción va mucho más allá de sentirse eficiente en lo que se está realizando y se acerca más a lo que se conoce como *flow*. Sin embargo, el primero es un estado mental más persistente, mientras que el último es una experiencia pico, que dura un corto tiempo.

De esta manera, un estudiante comprometido tiene iniciativa personal, muestra un comportamiento proactivo y una motivación intrínseca para el aprendizaje (Mostert et al., 2007). Además, pueden ser curiosos, realizar preguntas y disfrutar los desafíos académicos (Bakker, Sanz y Kunstze, 2015). En los niveles más altos, tienden a tener un sentido positivo de autoeficacia hacia sus estudios, y se muestran esperanzados y optimistas acerca de su

futuro (Ouweneel, Le Blanc y Schaufeli, 2011).

Asimismo, existen factores organizacionales, sociales e individuales que son predictores positivos del compromiso académico. Por ejemplo, el acceso a servicios de aprendizaje en la lengua del estudiante y el soporte social tanto de la familia como de los amigos (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010). La provisión de autonomía, soporte y una buena estructura del docente a los estudiantes, también sería un predictor del compromiso de los alumnos, durante el año académico (Bakker, Sanz y Kunstze, 2015). Del mismo modo los recursos personales (Ouweneel, et al., 2011) y los recursos académicos (relación con el profesor, soporte social y características de las tareas), tienen una correlación positiva con el compromiso.

Adicionalmente, el compromiso tiene efectos positivos en diversos factores académicos como la adaptación del estudiante a la carrera (Paradnikè & Bandzevičienė, 2016) y la acumulación de capital social (Harper, 2008). De la misma manera, según Urquijo Y Extremera (2017), los niveles de satisfacción académica, dependen del grado de compromiso académico que tenga el estudiante. Así, altos niveles de compromiso académico se asocian con altos niveles de satisfacción académica.

Además, el compromiso se relaciona positivamente con el rendimiento académico (Schaufeli et al., 2002) y la salud, incluyendo bajos niveles de depresión y distrés, así como problemas psicosomáticos (Mostert et al., 2007). Lavaggi (2017), en una investigación realizada en el Perú, encontró que la relación positiva entre el compromiso y el rendimiento académico, podría basarse en la absorción. Esto, según el autor, se debería a que la absorción está directamente relacionada con la satisfacción en los estudios, ya que es un predictor de buenos resultados, debido a su relación con la motivación intrínseca. Por ello, los estudiantes con mayor grado de absorción estarían más inmersos en sus estudios, teniendo una mayor motivación y como consecuencia mejores resultados. Esto también es sostenido por Parra (2010) quien señala que los estudiantes con mayores niveles de absorción son los más comprometidos y presentan un mejor rendimiento.

Del mismo modo, Salanova, et al. (2010) señalan que el compromiso académico predice un mejor desempeño académico en el futuro, ya que presenta una relación positiva significativamente. Esto, lo sustentan en base al desarrollo de un modelo que trata de predecir el desenvolvimiento académico futuro de los estudiantes basándose en la relación de las siguientes variables: facilitadores, obstáculos académicos, *engagement* y *burnout*. Así, además del hallazgo mencionado líneas arriba, encontraron que los facilitadores académicos

correlacionan positivamente y los obstáculos negativamente con el compromiso. Cabe resaltar que no se evidenció la misma relación entre el *burnout* y el desempeño académico futuro, ya no se observó ninguna relación significativa entre estas dos variables. Sin embargo, a mayores obstáculos mayores serían los niveles de *burnout* y menores los de *engagement*.

No obstante, investigaciones como la realizada por Salmela-Aro y Read (2017) refieren que ambos, tanto el compromiso como el *burnout* pueden coexistir, ya que encontraron que en 30% de los estudiantes participantes de su estudio, fueron identificados como simultáneamente exhaustos y comprometidos. Además, también encontraron que el *burnout* académico se incrementa, mientras que el compromiso disminuye a lo largo de los años de estudio. Según los autores, este hallazgo fue similar al encontrado por Uludag y Yaratan (2010).

Asimismo, debido a su contraposición con el *burnout*, el compromiso académico tiene una estrecha relación (negativa) con el **estrés**. Esto, porque, como se mencionó en párrafos anteriores, el *burnout*, ya sea laboral o académico, es una respuesta compleja (motivacional, cognitiva, emocional y conductual) que se genera como producto de un proceso de estrés crónico que emerge en la interacción entre las características del entorno y las del individuo (Caballero, González y Palacio, 2015). Por ello, para comprender mejor la relación que existe entre ambos constructos es necesario conocer qué se entiende por estrés.

El estrés es definido como un proceso de interacción dinámica entre el sujeto y su medio, determinado por un estímulo y respuesta, siendo el estímulo estresor el que provoca una reacción en el organismo, manifestándose mediante la aparición de síntomas de estrés (Lazarus y Folkman, 1984).

Lo que determina la reacción que el estímulo puede generar en el organismo es la evaluación que el sujeto realiza de los eventos derivados de su interacción con el entorno (Lazarus y Folkman, 1984). Este proceso se denomina evaluación cognitiva, que se define como la valoración y percepción que la persona realiza ya sea a las situaciones potencialmente estresantes o a sus propios recursos para enfrentar estas demandas. Estas pueden ser evaluadas de manera positiva como un desafío, o de manera negativa como una amenaza (Huaquín y Loaiza, 2004; Taylor, 2007).

De esta manera, si alguna tarea es percibida como un desafío, los factores de estrés podrían tener algunas consecuencias positivas, como, por ejemplo, la motivación para superar estas tareas. Por el contrario, si es percibida como amenaza, puede provocar imposibilidad para afrontarlas o pánico (Taylor, 2007).

Lo anterior también aparece dentro del ámbito académico, pues la percepción de los estudiantes puede variar de acuerdo a las características del entorno estudiantil (Taylor, 2007). De esta manera, según Fernández (2009) esa sensación de estrés que se experimenta dentro del ámbito educativo es denominado estrés académico y es causado por las demandas que impone la institución en la que se estudia (como se cita en Barraza, 2014).

Desde un modelo sistémico-cognoscitivo, el estrés académico es definido como un proceso adaptativo y psicológico, que comprende tres componentes: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Los estresores se relacionan con la valoración que el estudiante atribuye a las demandas académicas. Así, si estas son valoradas como estresantes, se provoca un desequilibrio en el organismo que es manifestado mediante síntomas, el segundo componente. Finalmente, la recuperación del equilibrio depende de las estrategias de afrontamiento que tiene cada estudiante, las que constituyen el tercer componente (Barraza, 2007).

Dentro de las causas de este tipo de estrés estarían el fracaso en la obtención de buenas calificaciones (Sreeramareddy, Shankar, Binu, Mukhopadhyay y Menezes, 2007), el inadecuado manejo del tiempo, que se relacionaría con un bajo rendimiento académico y los malos hábitos de estudio (Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990) (como se cita en Nakalema y Ssenyonga, 2013).

En el Perú, una investigación realizada con 187 estudiantes, se encontró que el 77.5% de ellos presentaba estrés académico, siendo las mujeres quienes reportaron mayores niveles del mismo a comparación de los hombres (Bedoya-Lau, Matos y Zelaya, 2014). Asimismo, en otra investigación, realizada también en el Perú, se evidenció que el 44% del total de estudiantes participantes del estudio reportó un nivel mediadamente alto de estrés, percibiendo las evaluaciones y sobrecarga de trabajos como las demandas académicas más estresantes (Boullosa, 2013).

Otra explicación para la relación negativa que existe entre el compromiso y estrés es que la creencia de ineficacia predice la aparición del burnout (Arce, Fariña, Novo & Seijo, 2012). Esto se debe a que juega un rol central en el proceso del estrés, ya que se vincula con la percepción de la propia capacidad para resolver obstáculos y dificultades (Bandura, 1999) (como se cita en Caballero, González & Palacio, 2015). En el ámbito académico, la autoeficacia se refiere a las creencias de las personas respecto a su desempeño en actividades académicas (Valdés, Cervantes, Valadez & Tánori, 2018). De esta manera, al existir una creencia de ineficacia, se podría evaluar la demanda académica como amenaza, en tanto no

se distinguen recursos para afrontarla, percibiéndola como estresante. Esto podría aumentar la manifestación de síntomas, cuya restauración dependerá de las estrategias de afrontamiento con las que cuenta el estudiante (Barraza, 2007).

Por otro lado, los recursos psicológicos, que son características cognitivas y socioemocionales que afectan el desempeño académico (Gagné, 2015), se relacionan positivamente con la tolerancia al estrés, el afrontamiento directo a las dificultades y el desempeño en tareas intelectuales. Es decir, a mayores recursos psicológicos, el estudiante presentaría un afrontamiento directo a las dificultades y un mejor desempeño en sus actividades académicas. Asimismo, investigaciones como la desarrollada por Pulido et al. (2011) señalan que el estrés se relaciona negativamente con el rendimiento académico. Esto sugiere que a mayor estrés menor es el rendimiento. Sin embargo, de acuerdo a la investigación realizada por Feldman et al. (2008), existen mayores niveles de estrés en estudiantes de alto rendimiento, lo que llama la atención por su contrariedad con los resultados de algunas investigaciones como la de Pulido et al., (2011).

Otra de las variables que se relaciona con el compromiso es el **bienestar** (Datu, 2018). Este ha sido, generalmente, estudiado desde dos enfoques. Uno de ellos, lo denomina bienestar subjetivo y el otro bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2001). El bienestar subjetivo se refiere a la satisfacción con la vida y al balance de los afectos positivos y negativos. El bienestar psicológico, cuyo máximo exponente es Ryff (1989), se relaciona con el desarrollo del potencial humano, e incorpora el funcionamiento mental positivo, la autorrealización, manejo positivo del ambiente, propósito en la vida, autoaceptación, crecimiento personal, entre otros (Ryan y Deci, 2001).

Recientemente, Diener et al. (2010) ha integrado ambas perspectivas, incorporando al balance de afectos positivos y negativos la variable florecimiento, que es definida como un índice de bienestar multidimensional que abarca la prosperidad sociopsicológica de los individuos. Además, comprende el sentimiento de competencia, propósito con la vida, optimismo, relaciones interpersonales y autoestima (Datu, 2018).

Así, Mokgele y Rothmann (2014) quienes proponen un modelo estructural de bienestar para los estudiantes universitarios sugieren que el compromiso se relaciona directamente con la satisfacción con la vida ($R^2 = .31$; $p > .00$), mientras que el *burnout* con el malestar psicológico ($R^2 = .34$; $p > .00$).

El bienestar también correlaciona positivamente con el rendimiento académico, considerándolo como un indicador importante para lograr objetivos de vida. Así, si los

propósitos son significativos, mejoran el bienestar después de su cumplimiento, guiando al individuo al cumplimiento de su propio potencial que resulta en una sensación de satisfacción con la vida (Ionescu, 2017).

El bienestar, de igual modo, se relaciona con el rendimiento académico en la medida en que mayores emociones positivas conducen a mejores resultados académicos (Fredrickson, 2001). Además, la satisfacción con la vida, el otro componente del bienestar, también se relaciona positivamente con el rendimiento académico (Datu, 2018), lo que confirma una clara relación entre el bienestar y esta variable.

De la misma manera, la afectividad positiva es tratada, por algunos autores, como una variable intermedia entre el compromiso académico y el rendimiento (Uludag, 2016). Esto, debido a que la afectividad positiva es una proyección de las disposiciones positivas del estado de ánimo, las que conducen a resultados académicos positivos, que se logran facilitando la resolución creativa de problemas y ayudando a construir recursos cognitivos (Fredrickson, 2001). De esta manera, la afectividad positiva podría tratarse como un factor mediador, ya que sería un mecanismo a través del cual el compromiso académico influiría en el rendimiento, puesto que el primero guarda una estrecha relación con la afectividad positiva. Entonces, en la medida en que esta se incrementa con el compromiso, el rendimiento aumentará (Uludag, 2016).

A pesar de esto, autores como Ouweneel et al. (2011) quienes también hipotetizaron que existía una relación directa entre la afectividad positiva y el compromiso, no encontraron una relación significativa entre ambos constructos. No obstante, confirmaron que los afectos positivos predicen los recursos personales y, a su vez, estos el compromiso, siendo los recursos personales los mediadores entre la afectividad positiva y el compromiso.

Como se observa, existen resultados contradictorios entre algunas investigaciones que tratan sobre el mismo tema. Esto no solo se evidencia en los estudios presentados hasta el momento, sino también en algunas investigaciones que se centran en estudiantes talentosos, a pesar de que debería existir mayor consenso en los hallazgos sobre este grupo de estudiantes, ya que la mayoría de investigaciones sobre alto rendimiento se enfocan en ellos.

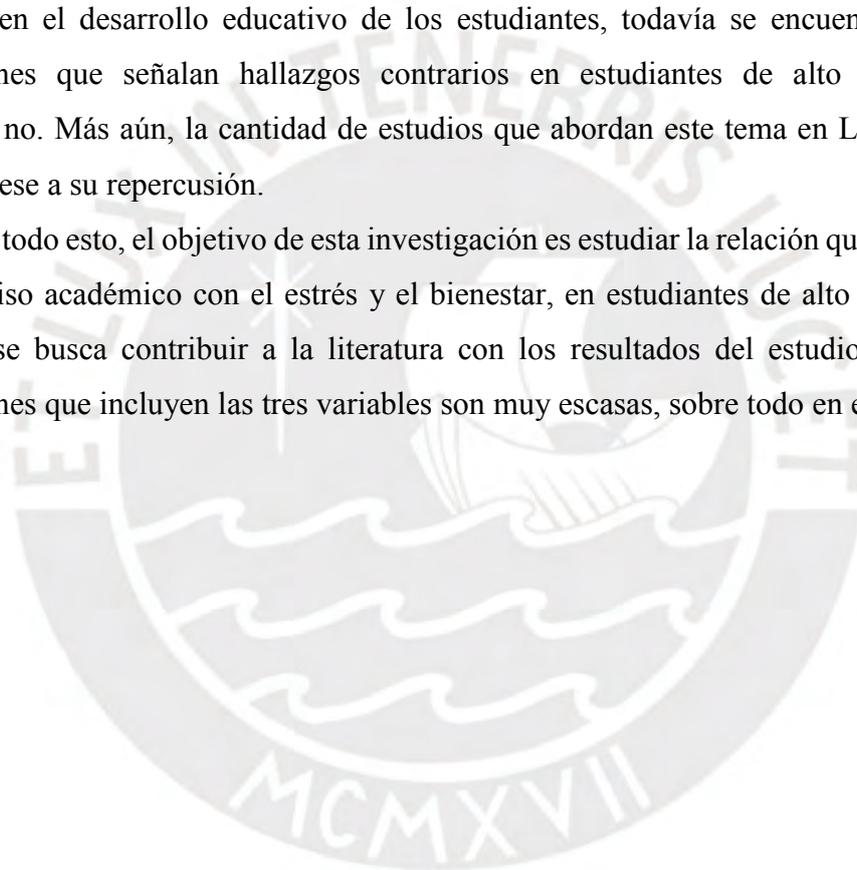
Por ejemplo, algunas investigaciones como la realizada por Jones (2013) señalan que este grupo de estudiantes presenta un pobre nivel de bienestar, lo que se relacionaría con un bajo nivel de adaptación al ámbito educativo. No obstante, otras investigaciones refieren lo contrario como la desarrollada por Plominski y Burns (2018), quienes mencionan que estos estudiantes presentan altos niveles de satisfacción con la vida y autoeficacia, así como bajos

niveles de estrés percibido; mientras que los estudiantes que no son talentosos presentan mayores niveles de este último.

Sin embargo, otros artículos señalan que los estudiantes talentosos presentan altos niveles de estrés, ya que tienden a ser perfeccionistas y eso se relaciona con el miedo a la evaluación negativa que otros pueden realizar sobre ellos (Shafique, Gul & Raseed, 2017). Esta última, a la vez, es una de las principales preocupaciones que pueden producir ansiedad, miedo y *burnout* (Chen, Kee & Tsaim, 2008; Hill, Hall, Appleton & Kozub, 2008; Hill, Hall, Appleton & Murray, 2010 citados en Shafique, Gul y Raseed, 2017).

Como se evidencia, si bien es clara la relación entre el compromiso académico, estrés y bienestar en el desarrollo educativo de los estudiantes, todavía se encuentran algunas investigaciones que señalan hallazgos contrarios en estudiantes de alto rendimiento, talentosos o no. Más aún, la cantidad de estudios que abordan este tema en Latinoamérica son pocos, pese a su repercusión.

Por todo esto, el objetivo de esta investigación es estudiar la relación que existe entre el compromiso académico con el estrés y el bienestar, en estudiantes de alto rendimiento. Asimismo, se busca contribuir a la literatura con los resultados del estudio, ya que las investigaciones que incluyen las tres variables son muy escasas, sobre todo en el Perú.



Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 50 estudiantes de una universidad Privada de Lima Metropolitana, 33 hombres (66%) y 17 mujeres (34%), con edades entre los 19 y 26 años ($M=21.46$ $D.E=1.67$). De estos, 56 % estudian carreras relacionadas a las ciencias naturales e ingeniería y 44% a las letras y humanidades, cursando entre el 6to y 10mo ciclo ($M=8.34$; $DE=1.04$). Todos los participantes pertenecen al 20% superior del ranking académico de su universidad, con un promedio de 17.98 créditos completados. El 36% se encuentra desarrollando su tesis, 44% trabaja entre 3 y 30 horas ($M=8.34$; $DE=11.29$) a la semana y el 80% vive con su familia nuclear.

El índice de rendimiento académico, usado en esta universidad, es una medida cuantitativa, que resulta del promedio ponderado de las calificaciones estandarizadas por el número de créditos de cada curso. Este incluye todas las materias que el alumno llevó mientras estuvo matriculado en la universidad. La estandarización de las calificaciones corrige el sesgo producido por las diferentes maneras de evaluar de los docentes en los distintos horarios y cursos. Por ello, se considera este criterio como válido para la selección de los participantes, puesto que es un promedio estandarizado que valora el rendimiento académico del alumno disminuyendo la probabilidad de que aspectos subjetivos hayan sido involucrados en la obtención de esta valoración. En este grupo investigado, todas las participantes se ubican los valores entre 55 y 66 ($M=59.83$; $DE=2.86$)

Todas las participaciones fueron libres y voluntarias, y con consentimiento informado (Apéndice A), donde se especificó que la información recogida era absolutamente confidencial. Se utilizó un código de identificación, con el fin de registrar su rendimiento académico. Los alumnos que aceptaron la participación, fueron convocados a través del método de bola de nieve y se especificó un horario dentro de las instalaciones de la universidad.

Medición

El **compromiso académico** fue evaluado a través Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes, en su versión abreviada en español (UWESS-9; Schaufeli & Bakker, 2003). Este está compuesto por 9 afirmaciones (ítems) que miden las dimensiones de vigor, absorción y dedicación, mediante una escala Likert de 6 puntos van desde “ninguna vez” a “todos los días”. En cuanto a su confiabilidad, presenta una buena consistencia interna, evidenciando un α de Cronbach de .84 para el compromiso total, para la dimensión vigor de

.73, de .76 para dedicación y de .70 para absorción.

Además, esta escala ha sido empleada en diversos contextos. Así, Urquijo y Extremera (2017) utilizaron este instrumento en 230 estudiantes universitarios de la Universidad de Deusto, Bilbao-España. En este estudio, se obtuvo una alta confiabilidad para las tres dimensiones: .92 para vigor, .71 para dedicación y .41 para absorción.

Asimismo, en otros estudios solo se consideran las dimensiones de vigor y dedicación, ya que la dimensión absorción presenta un alfa de Cronbach menor al mínimo esperado. Además, se considera que el vigor y dedicación son los componentes principales del compromiso académico (Salanova, et al., 2010). Por ejemplo, Mostert et al. (2007) utilizó las dos dimensiones de la escala en 353 estudiantes universitarios y encontró una alta confiabilidad para ambas dimensiones.

En el Perú, Lavaggi (2017), aplicó la escala a 182 estudiantes de psicología. En el análisis factorial, ajustando los datos a un número fijo de factores (3), encontró que todos juntos explicaban un 74.78% de la varianza acumulada. Sobre este último resultado, realizó el análisis de consistencia interna y obtuvo un alfa de Cronbach .83 para la dimensión dedicación, así como para vigor y para la última dimensión (absorción) obtuvo un alfa de Cronbach de .73, confirmando, así, la confiabilidad de la escala.

La escala UWESS también puede aplicarse tomando en cuenta tanto un factor general como tres factores, de acuerdo al objetivo de la investigación (Parra y Pérez, 2010). En el presente estudio se decidió utilizar la escala global y se obtuvo un alfa de .83 para la prueba total.

El **estrés académico** fue evaluado a través del Inventario SISCO (Barraza, 2007) que comprende 37 ítems. El primero es un ítem filtro que mediante una respuesta dicotómica (sí-no), determina si el participante puede seguir respondiendo el inventario, ya que la pregunta hace referencia a la experimentación de estrés durante el ciclo académico. El segundo ítem, identifica la intensidad del estrés académico percibido durante el ciclo, con una escala Likert del 1 al 5, en la que 1 es poco y 5 mucho. Contiene también 9 ítems que evalúan la frecuencia con la que las demandas académicas son percibidas como estresores, 18 ítems que permiten identificar la frecuencia en que se manifiestan los síntomas y 8 ítems que identifican la frecuencia de uso de estrategias de afrontamiento. Todas ellas se miden utilizando una escala Likert de 5 valores, en la que 1 es nunca y 5 siempre. Además, muestra una alta confiabilidad con un alfa de .90 para la escala global (Barraza, 2007).

Este inventario fue validado en Colombia, con 300 estudiantes universitarios. En este

estudio, evidenció una confiabilidad de .87 para la escala total, .87 para los síntomas, .76 para los estresores y .70 para afrontamiento, evidenciando una sólida consistencia interna (Malo, Cáceres & Peña, 2010).

Del mismo modo, en el Perú, Boullosa (2013), utilizó este inventario en estudiantes universitarios. En esta ocasión, se obtuvo un alfa de .68 para los estresores, .75 para las reacciones físicas, .80 en cuanto a las reacciones psicológicas, .69 para las reacciones comportamentales y .62 para las estrategias de afrontamiento, mostrando también una adecuada consistencia interna.

En el presente estudio, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad del instrumento con el grupo de participantes y se obtuvo un alfa de Cronbach de .60 para la dimensión estresores, .62 para las reacciones físicas, .68 para las reacciones psicológicas, .54 reacciones comportamentales y .50 para las estrategias de afrontamiento.

El **bienestar** fue medido a través de las escalas desarrolladas por Diener et al (2010): *Flourishing* y la Escala de afectos positivos y negativos (SPANE). La primera, comprende 8 ítems que son evaluados mediante una escala Likert de 7 puntos, donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” y 7 “Totalmente de acuerdo”. La segunda está compuesta por 12 ítems: 6 evalúan afectos positivos (SPANE-P) y los 6 restantes afectos negativos (SPANE-N). También es evaluada mediante una escala Likert de 5 puntos, que van desde “muy rara vez o nunca” a “muy frecuentemente o siempre”. Además, esta escala también incluye el balance de afectos (SPANE-B), que es el resultado de la resta de los afectos negativos sobre los positivos.

La evaluación de las propiedades psicométricas de la prueba se realizó originalmente con 689 estudiantes universitarios. En esa investigación se evidenció una adecuada consistencia interna en ambas escalas. Para la escala de *Flourishing*, se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 y en el análisis factorial se evidenció un solo factor que explicaba el 53% de la varianza. En la escala SPANE, se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 para SPANE-P, .81 para SPANE-N y .89 para SPANE-B. En el análisis factorial se encontró un solo factor para ambas subescalas: en la primera (SPANE-P) explicaba el 61% de la varianza y en la segunda (SPANE-N) el 53% de la varianza. Asimismo, se reportó una alta correlación negativa ($r = -.60$) entre las dos (Diener et al, 2010)

Asimismo, ambas escalas han sido validadas en diversos contextos. En Portugal, Junca y Caetano (2011), realizaron la validación con 911 personas, entre empleados y estudiantes universitarios. Para la escala de *flourishing*, obtuvieron un alfa de Cronbach de .83 y un solo factor. Para la escala SPANE, los autores encontraron una consistencia interna

adecuada, un solo factor para cada subescala. Además, reportaron que ambas escalas tuvieron un adecuado nivel de validez convergente.

En Perú, la validación fue realizada por Cassaretto y Martínez (2016). Este estudio fue realizado con la participación de 656 estudiantes universitarios. Para la escala *Flourishing*, obtuvieron un alfa de Cronbach de .89 y un factor que explicaba el 56.82% de la varianza. Con respecto a la escala SPANE, obtuvieron un alfa de Cronbach de .91 para SPANE-P y de .87 para el SPANE-N. Además, en un segundo estudio, determinaron tanto la validez convergente como divergente de las escalas; por lo que se confirmaron las propiedades psicométricas de las escalas, demostrando su alta confiabilidad en población universitaria peruana. En el presente estudio se obtuvo un alfa de .61 para el afecto positivo, .76 para el afecto negativo y .81 para el florecimiento.

Análisis de Datos

Para analizar la información recogida en el estudio, en primer lugar, se realizó el análisis de confiabilidad de las escalas, utilizando el estadístico Alpha de Cronbach. En segundo lugar, se analizó la normalidad de los datos para determinar el tipo de análisis siguiente. Para esto, se utilizó el análisis de asimetría y curtosis y se encontró que en todos los casos, los datos no se alejan significativamente de la normalidad, por lo que se optó por el uso de estadísticos psicométricos. En tercer lugar, se analizó de correlaciones entre el compromiso académico con el estrés y el bienestar, mediante el coeficiente r de Pearson. En cuarto lugar, se evaluaron las diferencias entre grupos, mediante la prueba t de Student. Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación. En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos. En segundo lugar, se reportan las correlaciones entre compromiso académico con estrés académico y bienestar que responden al objetivo de esta investigación. En tercer lugar, se reportan las frecuencias de los estresores y estrategias de afrontamiento para luego presentar las correlaciones significativas entre el compromiso y estos componentes del estrés. Cabe resaltar que todas las correlaciones presentadas responden a un nivel de significancia de $p < .01$. Finalmente, se presenta un análisis de regresión entre las variables estudiadas.

Además, se analizaron las posibles diferencias en el compromiso, en función a subgrupos por variables sociodemográficas como sexo, edad, ciclo de estudios, facultad, desarrollo de tesis y trabajo. Aquí, ninguna resultó significativa.

Respecto a los estadísticos descriptivos, en la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos para las variables bienestar, compromiso y estrés académico. También se reportan los niveles de asimetría y curtosis que determinan que los puntajes se encuentran cercanos a una distribución normal y se presenta el alfa de Cronbach de cada una de las variables y sus dimensiones.

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>	Asimetría	Curtosis	α
Bienestar							
Afectos Negativos	7	25	14.92	3.97	.43	-.49	.76
Afectos Positivos	16	27	21.76	2.51	-.30	-.36	.61
Florecimiento	36	56	46.18	4.93	-.09	-.73	.81
Compromiso Académico							
	2.78	5.56	4.14	.70	.03	-.88	.82
Estrés Académico							
Intensidad de estrés	2	5	3.80	.78	-.16	-.37	
Estresores	19	33	24.76	3.88	.16	-1.24	.60
Síntomas	22	60	42.88	8.26	-.39	.38	.83
Reacciones Físicas	7	26	15.34	3.88	.33	.17	.62
Reacciones Psicológicas	8	20	14.76	2.81	-.29	-.11	.68
Reacciones Comportamentales	4	17	11.74	2.80	-.54	.30	.54
Estrategias de Afrontamiento	10	27	19.10	3.62	-.26	.01	.50

N=50

Respecto al compromiso académico, la media de 4.14 corresponde a un nivel promedio de compromiso, de acuerdo a los baremos presentados por Shaufeli et al, (2002). En cuanto al estrés académico, el 100% de los participantes reporta haber experimentado nerviosismo o preocupación asociada al estrés durante el transcurso del semestre. De estos, el nivel de estrés

académico, que tiene una media de 3.80, se ubica más cerca de una intensidad alta que de una baja, de acuerdo a los criterios de interpretación de Barraza (2007b).

En cuanto a la relación entre el compromiso académico y bienestar, solo se encontró una correlación alta significativa, según los criterios de Cohen (1988), con el florecimiento. Esto, indicaría que a mayor compromiso mayor florecimiento (ver tabla 2). En cuanto a la relación con el estrés académico, se observó que el compromiso correlaciona negativamente con el nivel de estrés. Esta correlación también es alta. Sin embargo, de los síntomas ocasionados por el estrés, solamente correlacionan con el compromiso las reacciones físicas y comportamentales. Esto, evidenciaría que a menor estrés y síntomas mayor compromiso (ver tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones entre Compromiso Académico, Bienestar y Estrés

	Compromiso
Bienestar	
Afecto Positivo	.18
Afecto Negativo	-.25
Florecimiento	.59**
Estrés	
Nivel de estrés	-.51**
Síntomas	-.40**
Síntomas Físicos	-.43**
Síntomas Psicológicos	-.17
Síntomas Comportamentales	-.40**

** $p < .01$
N=50

Respecto a los componentes del estrés y su relación con el compromiso, específicamente con los estresores, se encontró que las demandas académicas que fueron valoradas como casi siempre estresantes fueron la sobrecarga de tareas y trabajos académicos ($M = 3.8$ $D.E. = .90$), seguido del tiempo limitado para hacer el trabajo ($M = 3.6$ $D.E. = .86$). De estos, solamente la sobrecarga de tareas correlacionó inversamente con el compromiso ($r = -.45$, $p < .01$), mostrando que a mayor sobrecarga disminuye el compromiso.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó que las estrategias que mayormente son utilizadas por los estudiantes son la habilidad asertiva ($M = 3.5$ $D.E. = .86$), seguida de la ventilación y confidencias ($M = 3.4$ $D.E. = 1.14$). Sin embargo, la única estrategia de afrontamiento que tuvo una correlación significativa con el compromiso ($M = 2.64$; $D.E. = 1.06$), fue elogios a sí mismo ($r = .47$, $p < .01$), mostrando que a mayor elogios mayor

compromiso.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión lineal para conocer el efecto del nivel de estrés académico (intensidad) y del florecimiento sobre el compromiso académico. Además, se busca confirmar que las correlaciones presentadas no están contaminadas por otros aspectos que expliquen la variabilidad de la variable dependiente.

Como se observa en la siguiente tabla, ambas variables tienen un efecto grande sobre el compromiso ($R^2 = .55$, $F = 28,65$, $p < .00$). Estos resultados indican que un mayor nivel de florecimiento y un menor nivel de estrés predicen el nivel de compromiso académico. Esto comprueba la relación que existe entre el compromiso y estas dos variables (Ver tabla 3). Además, de acuerdo al diagnóstico de multicolinealidad, ambas variables aportan información distinta que no explicada por la otra variable, lo que se resume en el coeficiente VIF asociado a cada una de ellas, donde ninguna de ellas supera el valor referencial de 10 (García, 2015). Aquí se observa también que el efecto del florecimiento en el compromiso, si se controla el nivel de estrés, es mayor ($r = .62$, $p < .01$). De la misma manera, el efecto del nivel de estrés sobre el compromiso aumenta si se controla el efecto del florecimiento ($r = -.56$, $p < .01$).

Tabla 3

Análisis de regresión lineal para variables que predicen el Compromiso Académico (N = 50)

	B	e.e	β	t	Sig.	Parcial	VIF
Constante	19.27	6.93		2.78	.01		
Florecimiento	.69	.13	.54**	5.45	.00	.62	1.01
Nivel de estrés	-3.68	.80	-.45**	-4.60	.00	-.56	1.01

Sexo (0=hombres, 1= mujeres); Facultad (0= ciencias, 1= letras); Trabaja (0= sí, 1=no)



Discusión

El objetivo de la presente investigación fue explorar la relación que existe entre compromiso académico, bienestar y estrés en estudiantes de alto rendimiento. En primer lugar, es importante señalar que no se encontraron diferencias significativas en el compromiso en función de variables sociodemográficas como sexo, edad, si trabaja o no, ciclo de estudios etc. Respecto al sexo, se confirman los resultados reportados por Mostert et al. (2007), ya que ellos tampoco encontraron diferencias significativas entre mujeres y varones. Del mismo modo, se confirman los resultados encontrados por Lavaggi (2018) en cuanto a si trabajan o no, ya que tampoco encontró diferencias en el compromiso, concluyendo que el que el estudiante esté trabajando no influiría en el mantenimiento del nivel de compromiso.

Sin embargo, la diferencia no significativa en el ciclo de estudios encontrada se contradice con los resultados evidenciados por Salmela-Aro y Read (2017) y Mostert et al. (2007), quienes señalaron que a mayor ciclo de estudio menor compromiso. No obstante, cabe resaltar que un factor que puede haber influido en estos resultados puede haber sido el tamaño de la muestra, ya que solo fueron 50 participantes.

En segundo lugar, es necesario señalar que las medias reportadas de florecimiento y de afecto positivo y negativo son similares a las mencionadas por Cassaretto y Martínez (2016) en la validación de la escala de bienestar en el Perú y a las reportadas por Diener et al. (2010) en el estudio de construcción del instrumento. Estas medias de bienestar indicarían que existe una tendencia a experimentar altos niveles de bienestar en los participantes de este estudio, de acuerdo a los baremos de ambos estudios. Además, las medias reportadas para este grupo de participantes no se diferencian de otras reportadas en otros estudios.

Asimismo, se encontraron resultados similares a los reportados por Feldman et al. (2008), ya que se observó que el 100% de los participantes de esta investigación reportan haber experimentado estrés durante el semestre, con un nivel medianamente alto Barraza (2007b). Es importante señalar esto, puesto que otra investigación mostró lo contrario (Pulido et al. 2011), pues sostenía que a mayor rendimiento académico menor sería el nivel de estrés. Sin embargo, estos resultados sugieren que los estudiantes con alto rendimiento también pueden presentar altos niveles de estrés, al menos los que participaron en este estudio. Este resultado también coincide con lo señalado por Feldman et al. (2008), quien reportó que a mayor nivel de rendimiento mayor sería el nivel de estrés.

Respecto a la relación entre el compromiso y bienestar, se encontraron correlaciones significativas solo con el florecimiento y no con los afectos positivos y negativos. Este resultado

coincide parcialmente con lo encontrado por Ouweneel et al. (2011), ya que ellos tampoco encontraron una relación entre la afectividad positiva y el compromiso académico. Sin embargo, se contradice con lo encontrado por Uludag (2016) quienes reportaron que los afectos positivos serían una variable mediadora entre el compromiso y el rendimiento académico, mostrando una relación positiva entre estos. En ese sentido, al menos en los estudiantes de alto rendimiento que participaron en este estudio el compromiso no se asocia con afectividad positiva.

Asimismo, la falta de correlación entre los afectos negativos y el compromiso, pueden vincularse al otro resultado encontrado en esta investigación que es la correlación no significativa entre el compromiso y los síntomas psicológicos del estrés. Esto, porque ese tipo de reacciones que son conformadas por ansiedad, inquietud, sentimientos de depresión y tristeza, angustia, entre otros, se relacionan con los afectos negativos (Becerra, 2018; Fernández-Castillo, Molerio, Grau, & Peña, 2016). Entonces, aparentemente, ningún tipo de afectividad ni de reacciones psicológicas negativas se asocia al compromiso de los estudiantes.

Esto último puede explicarse por el nivel de balance emocional que en promedio presentan los participantes de este estudio, ya que el balance emocional de este grupo, sería positivo, pues la media de emociones positivas es mayor a la media de emociones negativas. En ese sentido, es posible que su nivel de bienestar emocional no haya influido en su compromiso académico, porque tal vez es estable y no les ejerce ningún obstáculo o interrupción en sus actividades académicas, al no ser un aspecto que cause preocupación.

Otra explicación a este resultado, se basa en la homogeneidad de los participantes y la poca cantidad de participantes, ya que, por ejemplo, en uno de los ítems que representa a las emociones positivas, hubo poca variabilidad en las respuestas. En ese sentido, es posible que no haya influencia en el nivel de compromiso, por la poca variabilidad de las respuestas de los participantes y por presentar un nivel de bienestar que tiende a ser alto. Por ello, sería recomendable que se estudien estas correlaciones con una muestra más amplia y más variada para determinar si los afectos, ya sean positivos o negativos, influyen en el compromiso.

Siguiendo con el bienestar, como se mencionó líneas arriba, se encontró una correlación alta entre el compromiso y el florecimiento. Esto indica que los estudiantes que se sienten más satisfechos con su vida y realizados, son los que tienden a tener mayor compromiso académico. Esto confirma los resultados encontrados por Mokgele y Rothmann (2014) quienes encontraron que el compromiso se relaciona directamente con la satisfacción con la vida. Estos resultados también serían similares incluso a los reportados en investigaciones con chicos talentosos como

la realizada por Plominski y Burns (2018), quienes señalan la misma conclusión.

Una explicación a este hallazgo surge a partir de las características de los estudiantes que presentan altos niveles de percepción de prosperidad socio-psicológica (florecimiento), pues se caracterizan por sentirse competentes, tener un propósito en la vida, adecuada autoestima, optimismo y relaciones armoniosas. Además, reportan experimentar emociones positivas mientras están haciendo la tarea e invierten grandes esfuerzos en completar sus actividades académicas (Datu, 2018).

Este resultado también podría indicar que los participantes de este estudio se encuentran satisfechos con su carrera y con su centro de estudios, ya que son elementos que se relacionan con la prosperidad socio-psicológica (Diener et al., 2010). Eso podría deberse a las características del centro de estudio en nuestro país, que al ser una universidad privada se percibe que cuenta con mejor infraestructura y que brinda mayores herramientas que facilitan el estudio (Vargas, 2015). Además, los entrevistados fueron estudiantes de carreras de ciencias y letras, todas con prestigio académico, lo que puede incrementar la percepción de prosperidad.

Respecto a la relación entre el estrés académico y el compromiso, se encontró una correlación significativa alta entre ambos constructos. Así, a mayor estrés menor compromiso y viceversa. Estos resultados confirman lo que encontraron Arce et al. (2012) y Caballero, González y Palacio (2015), quienes también observaron una correlación negativa entre el compromiso y el estrés académico.

En el caso de los participantes de este estudio, estos resultados pueden ser explicados por el tipo de síntomas que correlacionan con el compromiso y que serán explicados a continuación.

Como se menciona en el párrafo anterior, se evidenció una correlación negativa entre los síntomas ocasionados por el estrés y el compromiso, específicamente entre los síntomas físicos y comportamentales. Esto sugiere que, a mayor frecuencia de este tipo de síntomas, menor sería el *engagement*. Cabe resaltar que las reacciones físicas comprenden dolores de cabeza, fatiga crónica, problemas de digestión, etc.; mientras que las comportamentales se refieren a tendencia a discutir, aislamiento de los demás, aumento o reducción del consumo de alimentos, entre otros.

El hecho de que se haya encontrado estas correlaciones negativas entre los síntomas físicos y comportamentales con el compromiso y no con los síntomas psicológicos, puede deberse a que los primeros son síntomas viscerales que pueden generar un malestar corporal y se relacionan con el desarrollo de algunas enfermedades fisiológicas como los problemas de

digestión, etc. Por lo tanto, al tener consecuencias más físicas y viscerales es posible que sí pueda afectar el compromiso, ya que puede conllevar a que la energía que se invierte en las tareas disminuya por el malestar físico ocasionado. En cambio, los síntomas psicológicos es posible que no afecten, porque como se mencionó líneas arriba, los participantes de este estudio presentan altos niveles de bienestar. Por ello, es comprensible que el nivel de estrés correlacione negativamente con el compromiso académico, ya que la sintomatología que se produce en los estudiantes a causa del estrés afecta su nivel de compromiso.

En referencia a los estresores, se encontraron resultados similares a los reportados por Becerra (2018), quien también utilizó la escala SISCO para medir el estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima. Así, se evidenció que los estudiantes valoran como casi siempre estresantes la sobrecarga académica, el tiempo limitado para hacer las tareas y el tipo de trabajo que piden los profesores. Esto indicaría, que los estudiantes de alto rendimiento evaluados en este estudio, presentan las mismas preocupaciones académicas que otros estudiantes universitarios. Siguiendo esa línea, la correlación media, de tipo indirecta, que existe entre la sobrecarga académica y el compromiso, confirmaría que a mayores obstáculos académicos disminuye el nivel de compromiso, tal y como lo señalan Salanova, et al. (2010).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se encontró una única correlación significativa entre elogios a sí mismos y compromiso académico. Esto indicaría que a mayores elogios a sí mismos se den mientras están atravesando por una situación de estrés académico, mayor será el nivel de compromiso académico.

Esta relación puede explicarse por los posibles altos niveles de autoeficacia que presentan los estudiantes de alto rendimiento (Ouweneel et al., 2011), ya que eso indicaría que tienen una creencia positiva acerca de su desempeño en tareas académicas (Eccles & Wigfield, 2002; Schunk, 1995 citados en Valdés et al., 2018). Entonces, cuando se perciben estresados, pueden reforzar esta seguridad mediante elogios, lo que los ayudaría a enfrentar el problema como un desafío y no como una amenaza, ya que confían en sí mismos.

Asimismo, en los resultados obtenidos en el análisis de regresión lineal se evidenció que un mayor nivel de florecimiento y un menor nivel de estrés predecirían un mayor nivel de compromiso académico. Además, se observó que, al aislar el efecto del estrés en la relación entre el compromiso y florecimiento, el efecto aumenta, encontrándose una correlación mayor entre ambas variables. Estos resultados podrían sugerir un posible rol mediador de la variable compromiso académico entre el florecimiento y el estrés. Sin embargo, dada la poca cantidad de participantes es necesario confirmar esta hipótesis en otros estudios.

Asimismo, es necesario señalar que en un primer momento también se contemplaron en el modelo las variables sociodemográficas como el sexo, edad, ciclo de estudios, facultad, si trabaja o no y el número de créditos. Sin embargo, solo salieron significativas las variables de florecimiento y nivel de estrés. Por ello, se decidió realizar un segundo modelo, en el que solo se utilizaron estas últimas variables. De esa manera, la F de Fisher, mejoró de 6.79 (modelo inicial) a 28.65 (segundo modelo), mientras que el coeficiente R^2 se mantuvo en un nivel similar de .57 (modelo inicial) a .55 (segundo modelo), evidenciando una mejor significancia en el segundo modelo.

El que ninguna de las otras variables sociodemográficas medidas en este estudio influyan en el compromiso académico es un resultado que puede ser similar a lo que se encuentra en las investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, Mostert et al., (2007) y Lavaggi, (2017), no encontraron ningún estudio que señalara una relación significativa entre alguna variable de ese tipo y el compromiso. Solo el estudio de Salmela-Aro y Read (2017), encontraron que a mayor año de estudio menor compromiso y mayor *burnout*. Entonces, al menos en este estudio, no se evidenció el efecto de ningún otro aspecto sobre el compromiso.

En conclusión, los estudiantes de alto rendimiento que participaron de este estudio, tienen un buen nivel de bienestar, específicamente se sienten realizados y satisfechos con su vida. Por eso, aunque sus niveles de estrés sean medianamente elevados, se sienten comprometidos con sus estudios y pueden mantener su rendimiento académico. Esto, confirma algunos hallazgos expuestos en esta investigación y aclara, de alguna manera, la relación existente entre estas variables, al menos en el grupo de estudiantes que participaron en esta investigación.

Además, el compromiso está fuertemente determinado por el florecimiento y por el nivel de estrés, siendo el menor nivel de este último un predictor que incrementa el compromiso académico. Esto, denota la importancia del manejo del estrés académico y el fomento del bienestar en la población universitaria, ya que probablemente, si el nivel de bienestar fuera menor, les sería más complicado manejar los altos niveles de estrés que, al parecer, son inherentes a todos los estudiantes universitarios Becerra (2018). Por ello, el bienestar podría ser considerado como un factor protector que favorece el rendimiento académico.

Asimismo, se debe considerar que los resultados evidenciaron que el florecimiento y el nivel de estrés no solo son predictores del compromiso, sino que el primero se relaciona y el segundo influye en el nivel de compromiso. Esto, confirma la fuerte relación que existe entre las variables, así como el rol importante que ejercen el sentido de realización del estudiante y

su nivel de preocupación en la mejora del compromiso académico, que facilitará la obtención de mejores calificaciones y, por ende, su rendimiento académico.

Cabe resaltar que estos resultados no se pueden generalizar, ya que la cantidad de participantes fue muy limitada y no son representativos de toda la población universitaria. Además, se considera importante que para una próxima investigación se tomen en cuenta variables como los recursos personales, académicos y la autoeficacia para poder comprender mejor la relación que existe entre el compromiso académico con el bienestar y estrés en estudiantes de alto rendimiento. Asimismo, la cantidad de participantes también se considera otra limitación, podría haber influido en los resultados obtenidos, por ejemplo, en que no se reportaran diferencias significativas en ninguna media respecto al compromiso. Por ello, se recomienda también replicar el estudio con una muestra más grande y con mayor variabilidad de participantes.

Finalmente es importante señalar la importancia de los resultados presentados en esta investigación, ya que, como se mostró, existen investigaciones con resultados contradictorios sobre el comportamiento de las variables estudiadas en estudiantes de alto rendimiento. Por ello, el que los resultados señalen que los participantes de este estudio evidencien un alto nivel de bienestar y de estrés que influyen en el compromiso, señala la importancia de la salud mental en el rendimiento de un estudiante. De otro modo, si los participantes tuvieran un menor nivel de bienestar, tal vez el estrés tendría un mayor efecto sobre el compromiso, lo que afectaría negativamente su nivel académico. Por ello, es necesario que como sociedad y como institución educativa se sigan brindando los recursos necesarios para fomentar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo-Veléz. D., Casadiegos-Garzón, C., & Sánchez-Ortíz. D. (2008). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 87-104.
- Alfaro, M. (2016). *Mindfulness, Flow y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7467>.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M., y Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40 (2), 3-10.
- Barraza, M. (2014). *Estrés académico y sentido de coherencia en un grupo de estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Barraza, A. (2007a). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Psicología Científica.com*, 13(9), 1-15.
- Barraza, A. (2007b). Inventario SISCO del estrés académico. México: Universidad Pedagógica de Durango, Investigación Educativa.
- Bakker, A., Sanz, I. & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motiv Emot*, 39, 49-62.
- Becerra, A. (2018). *Relaciones entre la calidad de sueño con estrés académico y bienestar en universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12664>.
- Bedoya-Lau, F., Matos, L. & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuropsiquiatría*, 77(4), 262-270.
- Boullosa, G. (2013). *Estrés académico y afrontamiento en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>
- Caballero, C., González, D., & Palacio, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
- Caballero, C. & Bresó, E. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el*

Caribe, 32 (3), 55-74.

- Cardona-Arias, J., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J. & Reyes, A. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 11 (1), 79-89.
- Cassaretto, M. & Martinez, P. (2016). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15 (1), 19-31.
- Datu, J. D. (2018). Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. *Journal Of Happiness Studies*, 19(1), 27-39. doi:10.1007/s10902-016-9805-2
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y.
- Feldmann, L., Goncalves, L., Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Fernández-Castillo, E., Molerio Pérez, O., Grau, R., & Peña, A. C. (2016). Afectividad negativa en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Ansiedad y Estrés*, 22(1), 26–29. <https://doi.org/ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1016/j.anyes.2016.03.001>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Gagné, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación. En M. Valadez, J. Betancourt & M. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2da ed., pp. 45-54). México: Manual Moderno.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- Harper, S. R. (2008). Realizing the intended outcomes of Brown: High-achieving African American male undergraduates and social capital. *American Behavioral Scientist*, 51(7), 1030-1053. <https://doi.org/10.1177/0002764207312004>.

- Huaquín, V. & Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 30(3), 39-59.
- Ionescu, D. (2017). Psychological well-being state and satisfaction of basic psychological needs as indicators of goal achievement - frantic role of neuroticism. *Journal Of Educational Sciences & Psychology*, 7(2), 75-86.
- Jones, T. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being?. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 44-66.
- Junça, A. y Caetano, A. (2013). Validation of Flourishing Scale and Scale of Positive and Negative Experiencia in Portugal. *Social Indicator Researh*, 110, 469-478. DOI:10.1007/s11205-011-9938-y.
- Lavaggi, F. (2017). *Cansancio emocional y Engagement en estudiantes de una universidad privada de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Lazarus, R. & Folkman S. (1984) Stress, appraisal, and coping. Springer: New York.
- Malo, D., Cáceres, G. y Peña, G. (2010). Validación del Inventario SISCO del estrés académico y análisis comparativo en adultos jóvenes de la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia. *Revista electrónica Praxis Investiga ReDIE*, 2(3), 26-42.
- Matthieu, M. & Ivanoff, A. (2006). Using stress, Appraisal, and Coping Theories in clinical practice: Assessments of coping strategies after disasters. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6, 337-348.
- Mondoñedo, C. (2018). *Bienestar y estrés académico en universitarios deportistas y no deportistas* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12765>.
- Mostert, K., Pienaar, J., Gauche, C., & Jackson, L. (2007). Burnout and engagement in university students: A psychometric analysis of the MBI-SS and UWES-S. *South African Journal Of Higher Education*, 21(1), 147-162.
- Mokgele, K. R., & Rothmann, S. (2014). A structural model of student well-being. *South African Journal Of Psychology*, 44(4), 514–527. doi:10.1177/0081246314541589
- Muñoz, F., Medina, A., Carrasco, D., Pérez, C. & Ortiz, L. (2017). Antecedentes académicos como predictores de Burnout en estudiantes de primer año de Odontología. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 31(2), 1-10.
- Nakalema, G. & Ssenyonga, J. (2013). Academic stress: its causes and results at a Ugandan

- University. *Africal Journal of Teacher Education*, 3(3). Recuperado de <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/ajote/article/view/2762/3253>.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/17439760.2011.558847>.
- Paradnikė, K., & Bandzevičienė, R. (2016). Career Construction in Academic Setting: Links between Career Adaptability and Study Engagement. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach / Tarptautinis Psichologijos Zurnalas: Biopsichosocialinis Požiūris*, 18, 71–88. <https://doi.org/10.7220/2345-024X.18.4>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/RECS7110.pdf#page=57>.
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Rev Educ Cienc Salud*, 7 (2), 128-133.
- Pérez, A., Ramón, J. y Sánchez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Plominski, A. P., & Burns, L. R. (2018). An Investigation of Student Psychological Wellbeing: Honors Versus Nonhonors Undergraduate Education. *Journal Of Advanced Academics*, 29(1), 5-28. doi:10.1177/1932202X17735358
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hildalgo, P. & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research and Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, 391-414.
- Saldaña, M. (2014). *Orientaciones de meta y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5919>.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Pieró, J. M., & Grau, R. (2001). Desde el

- “burnout” al “engagement”: Una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo estas las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23, 53–70.
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among finnish higher education. *Burnout research*, 7, 21-28.
- Shafique, N., Gul, S., & Raseed, S. (2017). Perfectionism and perceived stress: The role of fear of negative evaluation. *International Journal Of Mental Health*, 46(4), 312-326. doi:10.1080/00207411.2017.1345046
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students A Cross-national Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual. Recuperado de http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf.
- Sierra, J.C., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal Estar e Subjetividade*, 1(3). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002
- Sreeramareddy, C., Shankar, P., Binu, V., Mukhopadhyay, C., Ray, B. & Menezes, R. (2007). Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students of Nepal. *BMC Medical Education*, 7(26), 1-8. doi: 10.1186/1472-6920-7-26
- Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A., & Liporace, F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 11(2), 10-20.
- Tennant, C. (2002). Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian & New Zealand Journal Of Psychiatry*, 36(2), 173-182. doi:10.1046/j.1440-1614.2002.01007.x.
- Taylor, S. (2007). *Psicología de la salud*. México D.F.: McGraw Hill.

- Uludag, O., & Yaratán, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, & Tourism Education*, 9(1), 13–23.
- Uludag, O. (2016). The mediating role of positive affectivity on testing the relationship of engagement to academic achievement: an empirical investigation of tourism students. *Journal Of Teaching In Travel & Tourism*, 16(3), 163-177. doi:10.1080/15313220.2015.1123130.
- Urquijo, I. I., & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 15(4), 553-573. doi:10.14204/ejrep.43.16064
- Valdés, A., Cervantes, D., Valadez, D., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología Desde El Caribe*, 35(1), 39-52.
- Vargas, J. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima, Perú: IEP Instituto de Estudios Peruanos
- Vélez, A. y Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.

Apéndice A

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación está conducida por Keytha Alcántara, alumna de la Pontificia Universidad Católica del Perú asesorada por Patricia Martínez. La meta de este estudio es explorar la relación entre aspectos que facilitan la inmersión en los estudios y los que la dificultan, enfocado al rendimiento académico.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a unas cuantas preguntas, lo que le tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

Las encuestas resueltas por usted, serán codificadas utilizando un número de identificación con el fin de poder identificar su rendimiento académico.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

En el caso de que existiera alguna duda, puedo comunicarme con Keytha Alcántara al correo keytha.alcantara@pucp.pe

Firma del Participante

Firma de la Investigadora

Fecha / /

Apéndice B**FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Edad: _____

Sexo:

H	M
---	---

Facultad: _____

Ciclo de estudios: _____

Lugar de Nacimiento:

Lima	
Provincia	
Extranjero	

Distrito de Residencia: _____

Escala de Pago: _____

Beca	
------	--

Promedio aproximado del semestre anterior: _____

Craest: _____

¿Cuántos créditos estas llevando este semestre?: _____

¿Estás desarrollando tu tesis?

Sí	No
----	----

¿Trabajas?

Sí	No
----	----

¿Cuántas horas a la semana? _____

¿Con qué personas vives?

Padres y/o hermanos	
Parientes	
Solo	
Otros	

Apéndice C

CUESTIONARIOS

Te pedimos que pienses en la manera cómo te has estado sintiendo en las últimas 4 semanas. Luego, señala la intensidad de los siguientes sentimientos usando la escala que aparece a continuación. Coloca un número para cada ítem.

1	Muy rara vez o nunca
2	Rara vez
3	A veces
4	Frecuentemente
5	Muy frecuentemente o siempre

	1	2	3	4	5
Positivo(a)					
Negativo(a)					
Bien					
Mal					
Agradable					
Desagradable					

	1	2	3	4	5
Feliz					
Triste					
Temeroso(a)					
Alegre					
Molesto(a)					
Complacido(a)					

A continuación, encontrarás 8 enunciados con los que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Te pedimos que marques tu grado de acuerdo con cada uno de ellos teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ligeramente en desacuerdo
4	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
5	Ligeramente de acuerdo
6	De acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6	7
1. Llevo una vida con propósito y con significado							
2. Mis relaciones interpersonales me brindan apoyo y reconocimiento							
3. Estoy comprometido e interesado en mis actividades diarias							
4. Contribuyo activamente a la felicidad y el bienestar de otros							
5. Soy competente y capaz en aquellas actividades que son importantes para mi							
6. Soy una buena persona y vivo una buena vida							
7. Soy optimista sobre el futuro							
8. La gente me respeta							

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.

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

		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							

Las siguientes preguntas tienen como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes universitarios durante sus estudios. La sinceridad con que respondas será de gran utilidad para la investigación.

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

Sí No

En caso de seleccionar la alternativa "no", el cuestionario se da por concluido, en caso de seleccionar la alternativa "sí", pasar a la pregunta número dos, y continuar con el resto de las 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) es poco y (5) es mucho.

1	2	3	4	5

1. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones.

	1.Nunca	2.Rara vez	3.Algunas veces	4.Casi siempre	5.Siempre
1 La competencia con los compañeros del grupo					
2 Sobrecarga de tareas y trabajos académicos					
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. En una escala del (1) al (5), donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre y (5) es siempre, señala con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso:

Reacciones físicas

	1.Nunca	2.Rara vez	3.Algunas veces	4.Casi siempre	5.Siempre
1 Trastornos en el sueño (insomnio o pesadilla)					
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, etc.					
6 Somnolencia o mayor necesidad de dormir.					

Reacciones Psicológicas

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

		1.Nunca	2.Rara vez	3.Algunas veces	4.Casi siempre	5.Siempre
12	Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.					
13	Aislamiento de los demás.					
14	Desgano para realizar labores escolares.					
15	Aumento o reducción del consumo de alimentos.					
	Otras (especifique)_____					

5.Nuevamente con la misma escala, señala con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba preocupación o nerviosismo:

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

Apéndice D

Análisis de Confiabilidad

Tabla 1

Análisis de Confiabilidad de la Escala de Afecto Positivo y Negativo

	Alfa de Cronbach	N de ítems
Afecto Positivo	.61	6
Afecto Negativo	.76	6

Tabla 2

Consistencia interna en Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo

		Correlación ítem-Total	Alfa si se elimina el elemento
Afecto Positivo	Item 1	.49	.52
	Item 3	.02	.68
	Item 5	.43	.52
	Item 7	.64	.43
	Item 10	.73	.38
	Item 12	-.06	.72
Afecto Negativo	Item 2	.42	.74
	Item 4	.61	.69
	Item 6	.61	.69
	Item 8	.60	.69
	Item 9	.36	.76
	Item 11	.43	.74

Tabla 3

Análisis de Confiabilidad de la Escala de Florecimiento

	Alfa de Cronbach	N de ítems
Florecimiento	.81	8

Tabla 4

Consistencia interna en Escala de Florecimiento

		Correlación ítem-Total	Alfa si se elimina el elemento
Florecimiento	Item 1	.46	.80
	Item 2	.57	.78
	Item 3	.60	.78
	Item 4	.41	.80
	Item 5	.40	.80
	Item 6	.66	.77
	Item 7	.55	.78
	Item 8	.58	.78

Tabla 5

Análisis de Confiabilidad de la Escala de Compromiso Académico

	Alfa de Cronbach	N de ítems
Compromiso	.82	9

Tabla 6

Consistencia interna en Escala de Compromiso Académico

	Correlación ítem-Total	Alfa si se elimina el elemento
Item 1	.65	.78
Item 2	.76	.76
Item 3	.58	.79
Item 4	.47	.80
Item 5	.81	.75
Item 6	.68	.77
Item 7	.47	.80
Item 8	.09	.83
Item 9	.10	.85

Tabla 7

Análisis de Confiabilidad de las Subescalas de Estrés Académico SISCO

	Alfa de Cronbach	N de ítems
Estresores	.60	8
Síntomas	.83	15
Reacciones Físicas	.62	6
Reacciones Psicológicas	.68	5
Reacciones Comportamentales	.54	4
Estrategias de Afrontamiento	.50	6

Tabla 10

Consistencia interna en las Subescalas de Estrés Académico SISCO

	Correlación ítem-Total	Alfa si se elimina el elemento
Item 3	.45	.53
Item 4	.14	.61
Item 5	.45	.53
Item 6	.63	.48
Item 7	.29	.57
Item 8	.23	.60
Item 9	.28	.58
Item 10	.06	.63
Reacciones Físicas	.15	.65
Item 13	.52	.51

Compromiso académico, Estrés y Bienestar

	Item 14	.37	.57
	Item 15	.53	.50
	Item 16	.11	.67
	Item 17	.49	.52
	Item 18	.40	.65
Reacciones Psicológicas	Item 19	.22	.71
	Item 20	.51	.59
	Item 21	.44	.63
	Item 22	.62	.54
	Item 23	.30	.49
Reacciones Comportamentales	Item 24	.35	.44
	Item 25	.42	.39
	Item 26	.26	.54
	Item 28	.11	.51
Estrategias de Afrontamiento	Item 29	.30	.43
	Item 30	.21	.47
	Item 31	.21	.48
	Item 32	.22	.47
	Item 32	.47	.32

