



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

FACULTAD DE INGENIERÍA
DEPARTAMENTO DE INDUSTRIA Y NEGOCIOS

**DETERMINACIÓN DE LA INFLUENCIA DEL ESTRÉS ACADÉMICO SOBRE
EL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR EN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19**

Trabajo de titulación presentado en conformidad a los requisitos para obtener el título
de Ingeniero Civil Industrial.

Profesor Guía: Carlos Galleguillos Cortés

Dapne León Villalobos
Copiapó, Chile 2023.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de titulación a mi familia por todos estos años de sacrificios para lograr mis sueños y obtener lo que más anhelo, los amo.

Mi abuelo, mi tata eres mi motor, mi orgullo, todo lo que me ha ayudado y entregado, te amo tata.

Mi pareja, Baigo eres mi pilar fundamental en todo este proceso de principio a fin, gracias por ser mi pañuelo de lágrimas, mi alegría, esto es gracias a ti y a tu apoyo.

AGRADECIMIENTO

Gracias profesor Carlos Galleguillos, por ser mi guía en esta etapa, por permitirme ser partícipe de este estudio, por enseñarme, por confiar en mí, por entregar su sabiduría en momentos de duda, por orientar este proceso para así terminar este trabajo de titulación.

Gracias profesor

INDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2 Antecedentes del problema	2
1.3 Objetivos	3
1.3.1 Objetivos Generales	3
1.3.2 Objetivo Específicos	3
1.4 Implicancias	4
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. Bienestar psicológico.....	5
2.2. Estrés.....	9
2.2.1 Fases del Estrés.	11
2.3. Estrés académico.	11
2.4. Modelo hipotetizado.	16
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	18
3.1. Tipo de investigación.	18
3.2. Diseño de investigación.....	18
3.3. Población y Muestra	18
3.4. Instrumento	19
3.5 Procedimiento.....	21
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	22
4.1. Estadística descriptiva.....	22
4.1.1 Validez del cuestionario.	26
4.2. Estadística inferencial para el modelo de regresión no corregido por el AFC.	36
4.2.1. Estrés académico respecto a autonomía.....	36
4.2.2. Estrés académico respecto al dominio del entorno.	36
4.2.3. Estrés académico respecto al crecimiento personal.	37
4.2.4. Estrés académico respecto al propósito en la vida.	38
4.2.5. Estrés académico respecto a relaciones en la vida.	38
4.2.6. Estrés académico respecto a la autoaceptación.....	39
4.2.7. Estrés académico respecto al bienestar psicológico general.	39

4.3. Estadística inferencial para el modelo de regresión corregido por el AFC. ...	40
4.3.1. Estrés académico respecto a autonomía.	40
4.3.2. Estrés académico respecto al dominio del entorno.	41
4.3.3. Estrés académico respecto al crecimiento personal.	41
4.3.4. Estrés académico respecto al propósito en la vida.	42
4.3.6. Estrés académico respecto a la autoaceptación.	43
4.3.7. Estrés académico respecto al bienestar psicológico general.	43
4.4. Breve discusión de los resultados.	44
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	45
5.1. Conclusión en función a los objetivos.	45
5.2. Conclusión en función del desarrollo.	45
5.3. Recomendaciones.....	46
BIBLIOGRAFIA	47

ÍNDICE TABLAS

TABLA N° 3.1. PREGUNTAS REALIZADAS EN ENCUESTAS A ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA.	19
TABLA N°4.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN SEXO RESPECTO AL NIVEL CURSADO	22
TABLA 4.2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN RANGO DE EDAD RESPECTO AL SEXO .	23
TABLA N°4.3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN RANGO DE EDAD RESPECTO AL NIVEL CURSADO.....	23
TABLA N° 4.4. RESULTADOS MODELO REGRESIÓN LINEAL MÚLTIPLE SEGÚN LAS VARIABLES	24
TABLA N° 4.1.1.1. RESULTADOS ANÁLISIS KMO Y BARTLETT	26
TABLA N° 4.1.1.2. RESULTADOS ANÁLISIS COMUNALIDADES Y ACP	27
TABLA N° 4.1.1.3. RESULTADOS ANÁLISIS DE VALORES DE VARIANZAS.....	29
TABLA N° 4.1.1.4. RESULTADOS ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO	32
TABLA N° 4.1.1.5. RESULTADOS ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO.....	34
TABLA N° 4.2.1 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A LA AUTONOMÍA	36
TABLA N° 4.2.2 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL DOMINIO DEL ENTORNO.....	36
TABLA N° 4.2.3 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL CRECIMIENTO PERSONAL.....	37
TABLA N° 4.2.4 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL PROPÓSITO EN LA VIDA.....	38
TABLA N° 4.2.5 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A RELACIONES EN LA VIDA	39
TABLA N° 4.2.6 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A LA AUTOACEPTACION	39
TABLA N° 4.2.7 RESULTADOS ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL.....	40
TABLA N° 4.3.1 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A LA AUTONOMÍA	41

TABLA N° 4.3.2 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL DOMINIO DEL ENTORNO.....	41
TABLA N° 4.3.3 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL CRECIMIENTO PERSONAL.....	42
TABLA N° 4.3.4 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL PROPÓSITO EN LA VIDA.....	42
TABLA N° 4.3.5. RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A RELACIONES EN LA VIDA	43
TABLA N° 4.3.6 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO A LA AUTOACEPTACION	43
TABLA N° 4.3.7 RESULTADOS RELACIÓN ENTRE EL ESTRÉS ACADÉMICO RESPECTO AL BIENESTAR PSICOLÓGICO GENERAL.....	44

ÍNDICE ILUSTRACIONES Y GRAFICOS

ILUSTRACIÓN 2.1: DIMENSIONES DE RYFF (1995)	5
ILUSTRACIÓN 2.4: MAPA CONCEPTUAL HIPOTETIZADO RESPECTO A LA TEORÍA DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y FACTORES DEL ESTRÉS ACADÉMICO, ELABORACIÓN PROPIA.	16
GRÁFICO N° 4.1. GRÁFICO DE SEDIMENTACIÓN.....	31
ILUSTRACIÓN N°4.1.1.6. MODELO FACTORIAL DE DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS POR CADA VARIABLE.....	35

ÍNDICE ECUACIONES

ECUACIÓN 3.1	18
--------------------	----

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue determinar la influencia que tiene el estrés académico respecto al bienestar psicológico, en estudiantes de educación superior de la Universidad de Atacama en contexto de la pandemia Covid-19.

El problema de investigación se contextualizó en la teoría del Bienestar psicológico. Permitiendo así generar las hipótesis que dictan si el (1) reacción física (2) reacción psicológica (3) afrontamiento y (4) los estresores académicos tienen una influencia en el bienestar psicológico de los alumnos.

El modelo hipotético fue probado a través de una muestra no probabilística de tipo por conveniencia a 200 alumnos de la carrera de Ingeniería Civil Industrial, de la Universidad de Atacama.

Se comprobó la validez de constructo del instrumento de medición SISCO, encontrando que el las reacciones físicas y psicológicas presentan multicolinealidad.

Así, los resultados confirman parcialmente las hipótesis planteadas. Esto es que la reacción física y psicológica es significativa y está negativamente relacionada con el bienestar psicológico de los estudiantes. Por otro lado, el afrontamiento es significativo y está relacionado positivamente con el bienestar psicológico.

Finalmente, se sugiere que estos resultados sean comprendidos de acuerdo a las limitaciones del estudio.

Palabras claves: bienestar psicológico, estrés académico, afrontamiento.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the influence of academic stress on psychological well-being in higher education students at the University of Atacama in the context of the Covid-19 pandemic.

The research problem was contextualized in the theory of psychological well-being, thus allowing the generation of hypotheses that dictate whether the (1) physical reaction (2) psychological reaction (3) coping and (4) academic stressors have an influence on well-being. psychology of the students.

The hypothetical model was tested through a non-probabilistic convenience sample of 200 students of the Industrial Civil Engineering career at the University of Atacama.

The construct validity of the SISCO measurement instrument was verified, finding that the physical and psychological reactions present multicollinearity.

Thus, the results partially confirm the hypotheses. This is that the physical and psychological reaction is significant and is negatively related to the psychological well-being of the students. On the other hand, coping is significant and is positively related to psychological well-being.

Finally, it is suggested that these results be understood according to the limitations of the study.

Keywords: psychological well-being, academic stress, coping.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

1.1. Introducción

En marzo del año 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó como pandemia los contagios generados por el COVID 19. A partir de ese momento varios países declararon una etapa de cuarentena caracterizada por el confinamiento, la aparición del teletrabajo y la educación virtual.

En este contexto, los primeros esfuerzos fueron encaminados al estudio del virus y a la búsqueda de una vacuna, pero posteriormente los científicos sociales hicieron su aparición indagando las consecuencias que estaba generando en la población el confinamiento. Uno de los primeros efectos que se empezó a estudiar era el estrés que generaba esta situación en la población.

En efecto, el estrés está presente en todos los ámbitos de acción de un individuo, incluido el educativo. Las exigencias a las cuales se ven enfrentados los estudiantes de una institución académica suele ser una experiencia que, inevitablemente, produce esta tensión.

Puebla (2020), menciona que el estrés académico es una reacción natural y que permite el cumplimiento de las obligaciones para el desarrollo personal y profesional, sin embargo, se vuelve un problema cuando provoca reacciones o malestares que lastran el desarrollo de las actividades.

En los estudiantes, el estrés académico se intensifica por diferentes motivos los cuales pueden ser la incertidumbre laboral, la competitividad, la saturación de contenidos y aspectos personales.

Hoy en día existen diversos estudios que buscan comprender las diversas relaciones que guarda el estrés con el bienestar psicológico en el individuo, cómo estas influyen de forma negativa o positiva en la vida diaria en las diferentes actividades que realizan las personas, como también ser un predictor del estado de salud.

1.2 Antecedentes del problema

En la actualidad, uno de los problemas más grandes relacionados con el periodo universitario, que afecta la salud integral de los estudiantes de nuevo ingreso, es el impacto que tiene en ellos la transición de la etapa preuniversitaria a la vida universitaria; en la cual tienen que desarrollar mecanismos adaptativos que les permitan afrontar los nuevos retos y exigencias de la educación superior (Celis, Bustamante, Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001).

Para efectos del presente estudio, se tomó en cuenta una variedad de trabajos realizados a nivel internacional, nacional, para ello se consideró antecedentes que guardan mayor relación con las variables de estudio. Por ejemplo, la Asociación Americana de Psicología (APA) (2018), dio a conocer los resultados de una encuesta realizada a 14.371 estudiantes de 19 universidades (12 = particulares, 7 = estatales) en 8 naciones de posiciones económicas muy elevadas como Alemania, Bélgica, México, Austria, Irlanda, Estados Unidos y España. Tras la recolección de datos se concluyó que, de cada 3 estudiantes, al menos 1 padece de complicaciones mentales, encontrándose entre los más concurrentes al trastorno depresivo mayor, asimismo se encontró presente el trastorno de ansiedad generalizada.

A nivel nacional, los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria de Chile que fue aplicado a estudiantes universitarios en Chile constató que el 46% de los estudiantes encuestados presenta síntomas depresivos, el 46% muestra ansiedad y el 54% padece estrés, mientras que el 29,7% sufre los tres problemas a la vez. Probablemente, las diversas situaciones estresantes, relacionadas con los horarios, los exámenes, la espera de calificaciones, el financiamiento, la relación alumno-profesor o la incertidumbre sobre su futuro como profesional, conllevan a una situación mental compleja, afectando al bienestar psicológico en los estudiantes universitarios por lo que esto es una realidad que se debe tomar en cuenta.

Según el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2019), menciona que el 85% de la población universitaria manifiesta alteraciones psicológicas en cuanto a su estado de ánimo siendo uno de estos factores el estrés manifestándose en un 79%. Boullosa (2013), menciona que la falta de organización repercute de manera negativa en los estudiantes, y

que una mala gestión u organización podría ocasionar altos niveles de estrés académico que alteren el bienestar psicológico.

Si bien el estrés es una variable ampliamente estudiadas sorprendentemente, existen pocas investigaciones que aborden de forma específica el impacto que tiene el estrés académico sobre el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios, (Jurado-Botina, L., 2021), más aún cuando el mundo vive en un contexto de pandemia sin precedentes.

1.3 Objetivos

Dado lo anterior, es que el propósito de esta tesis es presentar resultados donde se enfocará en:

1.3.1 Objetivos Generales

- Determinar la relación existente entre los factores de estrés académico y el bienestar psicológico en los estudiantes de la universidad de Atacama.

1.3.2 Objetivo Específicos

- Determinar la relación existente entre los síntomas/ reacciones psicológicas en el bienestar psicológico.
- Determinar la relación existente entre los estresores académicos en el bienestar psicológico.
- Determinar la relación existente entre los síntomas/ reacciones físicas en el bienestar psicológico.
- Determinar la relación existente entre el afrontamiento en el bienestar psicológico.

1.4 Implicancias

Esta investigación ofrece una contribución hacia la Ingeniería Industrial pues los resultados permitirán contribuir al desarrollo de los procesos de estrategias de enseñanza y aprendizaje. En efecto, en las aulas de aprendizaje se evidencia la dificultad que presentan los estudiantes en el logro de sus objetivos debido a que muchas veces no logran el desarrollo de sus habilidades emocionales que complemente con la parte cognitiva o simplemente no cuentan con las condiciones necesarias que le permiten afrontar las exigentes demandas que impone mucha veces el sistema educativo, así como el avance tecnológico que en los últimos años ha adquirido relevancia en el desarrollo de la vida cotidiana, por ello la necesidad de que los docentes fomenten espacios donde apliquen estrategias y técnicas que incentive la formación de los educandos integralmente considerando la parte cognitiva y emocional, fomentando actitudes positivas por el aprendizaje en un ambiente donde se practique el respeto por ellos mismos y los demás.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

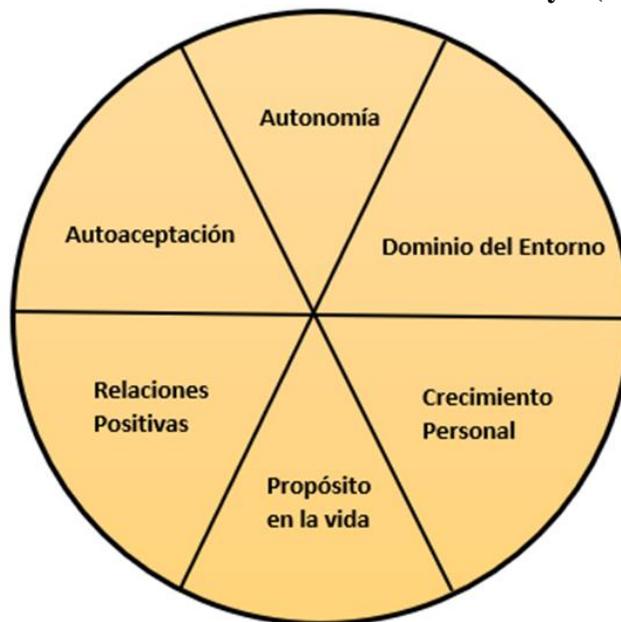
Esta sección presenta una breve descripción de las variables teóricas involucradas en el estudio, se inicia con la explicación del bienestar psicológico para luego continuar con las variables que explican el estrés académico, esto es las reacciones físicas, psicológicas, estresores académicos y afrontamiento.

2.1. Bienestar psicológico.

Los estudios ligados al bienestar psicológico, definido por Ryan y Deci (2001) se sitúan en el proceso y consecución de aquellos valores que hacen sentir vivos y auténticos, que hacen crecer como personas, y no tanto en las actividades que dan placer o nos alejan del dolor (Bilbao, 2008). Uno de los trabajos más replicados en diferentes contextos es el realizado por Ryff, que plantea una estructura de seis factores propios del bienestar, obtenidos mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, y en diversas versiones de distinta longitud de las escalas de Ryff (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002).

Las dimensiones planteadas por Ryff (1995) en su escala son:

Ilustración 2.1: Dimensiones de Ryff (1



Fuente: Elaboración propia

1) La autoaceptación constituye uno de los componentes centrales del bienestar, y se define como un indicador clave de salud mental, así como de autorrealización, de funcionamiento óptimo y de madurez. Desde la perspectiva del ciclo vital, la autoaceptación implica la satisfacción con uno mismo y con las experiencias vitales desarrolladas. La autoaceptación engloba el autoconcepto general del individuo, en sus dimensiones tanto valorativa (autoestima) como de imagen (autoimagen), si bien dando prioridad a la primera de ellas. Dada la relación que mantiene con el autoconcepto y la contribución que hace a su desarrollo, también habría que incluir en esta dimensión del bienestar las creencias de autoeficacia del individuo. Ryff (1989b) establece cuáles serían las características de los individuos con un alta y una baja autoaceptación. La alta autoaceptación sería el resultado de poseer actitudes positivas hacia uno mismo; el individuo se conoce y se acepta como es, con sus virtudes y sus defectos; se encuentra satisfecho con sus experiencias vitales. Las personas con baja autoaceptación se sentirían insatisfechas consigo mismas, decepcionadas con sus experiencias vitales, se sentirían preocupadas con respecto a ciertas características personales y experimenta deseos de ser diferentes.

2) En lo que respecta a las relaciones positivas con los demás, la literatura ha enfatizado ampliamente la importancia del afecto y de la confianza en las relaciones interpersonales. Entre ellas, la capacidad de amar constituye un componente esencial de la salud mental. De hecho, las personas autorrealizadas se caracterizarían por poseer una alta capacidad empática y sentimientos de afecto por los demás, así como unas notables facultades para amar y sólidas amistades. Así pues, las personas con buenas relaciones positivas con los demás se caracterizarían por sentir afecto, satisfacción y confianza en las relaciones interpersonales; se preocupan por el bienestar de los demás; y muestran una elevada capacidad para sentir empatía, afectividad y proximidad hacia los otros. En cambio, las personas con escasas y poco satisfactorias relaciones sociales se caracterizarían por sentirse poco cercanos a los demás, desconfiar de las relaciones interpersonales, experimentar dificultades para sentir afecto y preocupación por otros individuos, encontrarse aislados socialmente y frustrados en sus interacciones interpersonales, o por su escasa disponibilidad para mantener vínculos sólidos con otras personas. El mantenimiento de relaciones sociales, que propicia el necesario apoyo

social y emocional que toda persona precisa, está fuertemente relacionado con las restantes dimensiones del bienestar psicológico. Piénsese en que las relaciones sociales tienen, por un lado, un claro efecto amortiguador sobre las consecuencias ocasionadas por los eventos vitales adversos, favoreciendo su efectivo afrontamiento. En otras palabras, las relaciones sociales contribuyen a la regulación de las pérdidas afectivas, promoviendo su superación. Por otro, tienen que ver con la concepción que tenemos de nosotros mismos y con nuestra competencia percibida. También se constituyen en una de las metas claves de los jóvenes, y no solo en esta etapa. Finalmente, favorecen el crecimiento personal, pues este precisa de la implicación en actividades sociales.

3) La autonomía se trata, según Ryff (1989a, 1989b), de un concepto próximo al de autodeterminación, que alude a la relación entre voluntad y acción, es decir, al grado en que la persona se siente libre para poner en marcha comportamientos de su elección. Desde esta consideración, el logro de una autonomía plena, o lo más plena posible, requiere, no tanto de una autonomía física o funcional, como de un nivel de competencia cognitiva que permita tomar decisiones libremente elegidas.

Los individuos con una elevada autonomía se caracterizarían por sostener la propia individualidad en diferentes contextos, de tal modo que son capaces de resistir en gran medida la presión social y guiarse por estándares autorreferidos, esto es por sus propias creencias y convicciones, manteniendo su independencia y su autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995). Un componente relevante de esta autonomía es el control emocional, que le permite al individuo actuar no condicionado por sus sentimientos y emociones. Así pues, las personas autónomas exhiben una alta capacidad para autorregular su conducta. Por su parte, la baja autonomía estaría representada por individuos que se sienten fuertemente influidos por las opiniones de los demás de cara a tomar decisiones importantes y se pliegan a las presiones sociales en relación a cómo pensar y actuar.

4) La habilidad del individuo para elegir y crear entornos propicios para satisfacer sus propias necesidades y desarrollarse óptimamente es otra de los indicadores centrales de la salud mental (Ryff, 1989b) y del funcionamiento positivo (D. Díaz et al., 2006). En efecto, las personas con un alto dominio del entorno experimentan una mayor causación personal y una mayor percepción de autodeterminación, lo que les lleva a sentirse capaces de influir y producir cambios en el contexto que les rodea. Estas personas experimentan una sensación de control y de competencia en el manejo del entorno. Asimismo, los individuos que perciben un alto dominio de su ambiente son capaces de aprovechar en gran medida las oportunidades que este les ofrece. Finalmente, tienen capacidad para elegir o crear contextos apropiados para la satisfacción de las propias necesidades y valores. Por el contrario, las personas con bajo dominio del entorno tienen dificultades para manejar los acontecimientos cotidianos, se sienten incapaces de cambiar o mejorar el entorno, desaprovechan las oportunidades que este proporciona y manifiestan una palpable carencia de percepción de control con respecto al mundo exterior.

5) Para un óptimo funcionamiento positivo es preciso que el individuo se marque sus propias metas, propósitos y objetivos a alcanzar en su vida, todo lo cual dotará a esta de sentido, es decir, que tenga un propósito en la vida (D. Díaz et al., 2006). A tenor de la conceptualización hecha de esta dimensión, los individuos que puntúan alto en ella se caracterizan por tener objetivos en la vida y deseos de conducirse hacia su consecución, y sienten que la propia vida pasada y presente tiene sentido para ellos. Por el contrario, las personas con una baja puntuación en esta dimensión tienen dificultades para encontrarle sentido a la propia vida, tienen pocos objetivos y metas vitales, sienten bajos deseos de conducirse hacia ellos, no encuentran sentido ni propósito a las experiencias vitales pasadas y muestran escasa convicción a la hora de atribuir significado a la propia vida.

6) Pero, además, un óptimo bienestar psicológico requiere también que el individuo se esfuerce por continuar creciendo y desarrollando al máximo todas sus potencialidades y capacidades (crecimiento personal), sea inconformista con los logros obtenidos en el pasado y afronte nuevos desafíos personales que le permitan crecer como individuo. Esta dimensión, como señala Ryff (1989a), estaría muy próxima al

concepto de eudaimonía desarrollado por Aristóteles, el cual alude a la sensación de que uno mismo ha alcanzado la excelencia, la perfección en todo aquello en lo que se ha esforzado, dotando de sentido a su propia vida. Los individuos que puntúan alto en esta dimensión se caracterizan porque sienten la necesidad de estar desarrollándose permanentemente, se perciben a sí mismos creciendo y desarrollándose, se encuentran abiertos a nuevas experiencias, sienten que están desplegando al máximo todas sus potencialidades y capacidades, perciben mejoras en ellos mismos y en su conducta con el paso del tiempo y dirigen sus esfuerzos hacia la consecución de un mayor autoconocimiento y una mayor autoeficacia. Los individuos que puntúan bajo en esta dimensión experimentan una sensación de estancamiento personal, valoran que no están progresando o desarrollándose con el transcurso del tiempo, se sienten desanimados y desinteresados con respecto a su propia vida e incapaces de implementar nuevas actitudes o nuevas conductas.

Indudablemente, gozar de altos niveles de bienestar psicológico es esencial de cara a mantener un funcionamiento positivo óptimo. En este sentido, uno de los contextos en los que el bienestar psicológico adquiere más notoriedad es el universitario. En efecto, la universidad constituye un caldo de cultivo idóneo para la exposición a situaciones potencialmente estresantes para los estudiantes (Dwyer y Cummings, 2001; Fisher, 1984; I. M. Martín, 2007; Polo, Hernández y Pozo, 2006).

2.2. Estrés

La palabra estrés es una adaptación al castellano del vocablo inglés stress; y tiene como definición “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. Otra definición más completa a esta, serían: “sensación de tensión tanto física como psicológica, que puede ocurrir en situaciones específicas difíciles o inmanejables” o “estado psicofísico, que las personas experimentan cuando existe un desajuste entre la demanda percibida y la percepción de la propia capacidad para hacer frente a dicha demanda”.

El precursor de estas definiciones fue Hans Selye que, en 1956, identificó el estrés y estudió cómo afecta a la personalidad de forma negativa. 3 Años más tarde, en 1983 Goldberg definió el estrés como “algo común y frecuente pero, sin embargo, sus

propiedades claramente definibles son difíciles de precisar”; siguiendo esta línea Cox indicó que no existe la posibilidad de lograr una sola definición de este estado mental, puesto que “se trata de un concepto que le resulta familiar tanto al profesional como al público; todos lo entienden cuando se usa en un contexto general, pero muy pocos cuando se necesita una explicación más precisa, hecho que parece constituir un problema básico”.

Por otra parte, Baum estableció los conceptos de “distrés” y “eustrés”; siendo el “distrés” aquel estrés que la mayor parte de las personas sienten de forma negativa; y el “eustrés” un estrés positivo que puede llegar a ser estimulador si se trabaja bajo presión; esto puede afectar a la salud de los individuos; teniendo en cuenta las características personales de cada uno de ellos.

En consecuencia, el estrés se manifiesta una vez que has identificado las situaciones que lo generan, es importante reconocer cómo reaccionas frente a ellas; qué efectos generan tanto en el organismo como en las emociones.

Aunque inicialmente el estrés es normal y provechoso, ya que nos ayuda a activarnos para poder responder a las demandas y exigencias del medio, con el tiempo nuestro cuerpo y nuestra mente se van agotando y comienzan a disminuir en su rendimiento.

Para prevenir esta baja en el rendimiento debemos regular la cantidad de tiempo que nos mantenemos funcionando bajo altos niveles de exigencia, fase a la que se denomina resistencia, que se ve seguida de la fase de agotamiento.

Si, a pesar del agotamiento, no nos detenemos a descansar y hacer una pausa para recuperar energías, nuestro organismo podría entrar en una fase de cronificación de las manifestaciones de la fase de agotamiento del estrés.

Estas manifestaciones pueden darse en diversos ámbitos -físicas, psicológicas y en la conducta- y es importante reconocerlas para ir las identificando en la medida en que van apareciendo y así poder tomar medidas preventivas.

2.2.1 Fases del Estrés.

Existen tres tipos de manifestaciones, las cuales se componen de:

1. Físicas: corresponden a los síntomas que se generan en nuestro cuerpo frente a los estresores habituales, algunos de ellos son, somnolencia, mayor necesidad de dormir, cansancio y fatiga, dolores de cabeza o jaquecas, dolor de estómago y/o colon irritable, aumento o disminución del apetito, resfríos frecuentes (baja en el sistema inmune).
2. Psicológicas y emocionales: son las reacciones emocionales y cognitivas que tenemos frente a situaciones de estrés, entre las que destacan, inquietud e hiperactividad, tristeza y/o desgano, ansiedad constante, dificultades para concentrarse, dificultades para pensar (quedarse en blanco), problemas de memoria, irritabilidad frecuente, temor a no poder cumplir con las obligaciones
3. Conductuales: consisten en los cambios que experimentamos en nuestra conducta producto de la vivencia de situaciones de estrés, que son fácilmente observados por otros, entre los que podemos encontrar, frecuente tendencia a discutir con los demás, necesidad de estar solo, aislarse, uso de fármacos para estar despierto (automedicados), dificultad para sentarse a estudiar (“sacar la vuelta”), aumento del consumo de café y/o tabaco, dejar de asistir a clases, frecuente participación en carretes poco saludables, tendencia a dejar de hacer, por desgano o apatía, lo que se acostumbra normalmente.

2.3. Estrés académico.

Barraza (2006) consideró que el estrés académico aún no se ha desarrollado un modelo, a diferencia de campos como el del estrés laboral donde se pueden encontrar múltiples modelos. Por esta razón, se orientó a construir un modelo conceptual para su explicación.

El modelo de Barraza (2006) ha sido ampliamente aplicado en el ámbito de la educación. Este se fundamenta en la teoría de la modelización sistémica (Colle, 2002), en la Teoría General de Sistemas (Bertalanfy, 1991) y en el modelo transaccional del estrés (Cohen y Lazarus, 1979; Lazarus y Folkman, 1986 y Lazarus, 2000).

En efecto, el modelo considera las siguientes explicaciones:

- El entorno le plantea a la persona un conjunto de demandas o exigencias.
- Estas demandas son sometidas a un proceso de valoración por parte de la persona.
- En el caso de considerar que las demandas desbordan sus recursos las valora como estresores.
- Estos estresores se constituyen en el input que entra al sistema y provoca un desequilibrio sistémico en la relación de la persona con su entorno.
- El desequilibrio sistémico da paso a un segundo proceso de valoración de la capacidad de afrontar (coping) la situación estresante, lo que determina cuál es la mejor manera de enfrentar esa situación.
- El sistema responde con estrategias de afrontamiento (output) a las demandas del entorno.
- Una vez aplicadas estas estrategias de afrontamiento, en caso de ser exitosas, el sistema recupera su equilibrio sistémico; en caso de que las estrategias de afrontamiento no sean exitosas, el sistema realiza un tercer proceso de valoración que lo conduce a un ajuste de las estrategias para lograr el éxito esperado.

De esta manera se tiene que las variables involucradas en el modelo son:

- Reacciones físicas: Entre los indicadores físicos se encuentran aquellos que implican una reacción propia del cuerpo, como sería el caso de morderse las uñas, los temblores musculares, las migrañas, el insomnio, etc. Los indicadores psicológicos son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona, como sería el caso de la inquietud, los problemas de concentración, el bloqueo mental, la depresión, etc. Entre los indicadores comportamentales estarían aquellos que involucran la conducta de la persona, como sería el caso de discutir, el aislamiento de los demás, el absentismo de las clases, el aumento o la reducción del consumo de alimentos, etc.

- Reacciones psicológicas: son aquellos que tienen que ver con las funciones cognoscitivas o emocionales de la persona como sería el caso de la inquietud, bloqueo mental, depresión, nerviosismo, desánimo, sensación de pensar que no los toman en cuenta, cólera excesiva, dificultad para tomar decisiones, poca confianza en uno mismo, poca motivación, dificultad para controlar una situación, pensamientos negativos hacia la vida, preocupación por los sucesos que le causan estrés, dificultad para poder concentrarse, entre otros.
- Estresores Académicos: se define como un conjunto de factores inherentes del contexto educativo, que de acuerdo a la valoración del estudiante suponen amenazas para su bienestar, pues escapan de sus recursos disponibles. Ejemplos de estímulos estresores son experimentar dificultad para adaptarse al nuevo entorno universitario, no poder controlar el contexto en el que se encuentra, exámenes o evaluaciones, rendimiento académico, sobrecarga de tareas, entre otros (Muñoz, 1999, 2004 en Franco, 2015).

Resulta probable a partir del estudio de múltiples estudios de estudiantes que frecuentemente han reportado reacciones elevadas de estrés, en esta medida existen elementos académicos que ponen la seguridad del alumno en riesgo, son valorados como muy amenazantes y por lo general logran interrumpir la tranquilidad del mismo, dichos estímulos están en relación con la evaluación, la cual en experiencias anteriores ha sido relacionadas con consecuencias desagradables, en este sentido muchos profesores actuando de forma muy restrictiva. En primera instancia el individuo suele realizar actividades académicas sin ninguna tensión asociada a ellas; sin embargo, a medida que las dificultades de las asignaturas van incrementando, sumado al carácter hostil de algunos docentes llevaría a etiquetar las situaciones académicas como altamente estresantes, motivo por el que muchos estudiantes desearían no estudiar, dejar la tarea para otro momento, evitar las situaciones de evaluación, incluyendo exposiciones, exámenes escritos y orales. Después los estresores académicos suelen ser cualquier actividad que vaya a ser calificada por algún docente o auxiliar cercano a éste, a ello se le puede agregar características propias del estudiante como características de personalidad, dependencia a los demás, evitación, perfeccionismo, baja tolerancia a la frustración, distorsiones cognitivas, entre otros. En algunos estudiantes los trabajos que se realizan en grupo suelen

ser especialmente estresantes, ya sea por el déficit de habilidades sociales que poseen o por la dificultad para transmitir sus ideas, o por que el grupo que ha tocado tiene la reputación de ocioso, suelen ser reportado como un evento de mucho estrés. En este sentido Barraza (2006) suele mencionar que los siguientes estímulos son los que principalmente generan estrés en los estudiantes:

1. Competitividad entre compañeros: Suele existir mucha tensión cuando uno de ellos adquiere un nivel alto o relevante en la clase, por lo que comienza a parecer el sentimiento de competencia en función a sus compañeros, esto suele generar tensión por que la desaprobación de una evaluación se torna sinónimo de fracaso académico.
2. Las características de personalidad del docente: Existen docentes que son más rígidos que otros, estos suelen emplear metodologías extremas, así como afirmaciones en condena al alumno que no logre alcanzar sus expectativas, este tipo de situaciones incrementa la competitividad en los alumnos e incrementa el clima de tensión entre ellos, a esto se le suma el déficit en habilidades en soluciones de problemas de algunos estudiantes lo que complicaría sus situaciones e incrementa exponencialmente la ansiedad y nerviosismo.
3. Los exámenes: Los exámenes suelen ser un arma de doble filo, puede incrementar la confianza en el estudiante o hacerla perder después de una nota que no llene sus expectativas, algunos consideran que deben sacar en toda ocasión un rendimiento digno de las elites, sin embargo, en ocasiones esto no sucede, apareciendo así el déficit en tolerancia a la frustración y de capacidad resiliente.
4. Las tareas con mayor peso en nota: Las tareas o trabajos asignados por el docente que tienen mayor peso en la calificación final suelen ser un generador de estrés muy potente, por ellos muchos estudiantes suelen tener alteraciones en el sueño, mayor tensión muscular y pensamientos rumiativos en torno a ese fenómeno, dentro de esta categoría entran las exposiciones, entrega de ensayos, monografías y reportes bibliográficos.

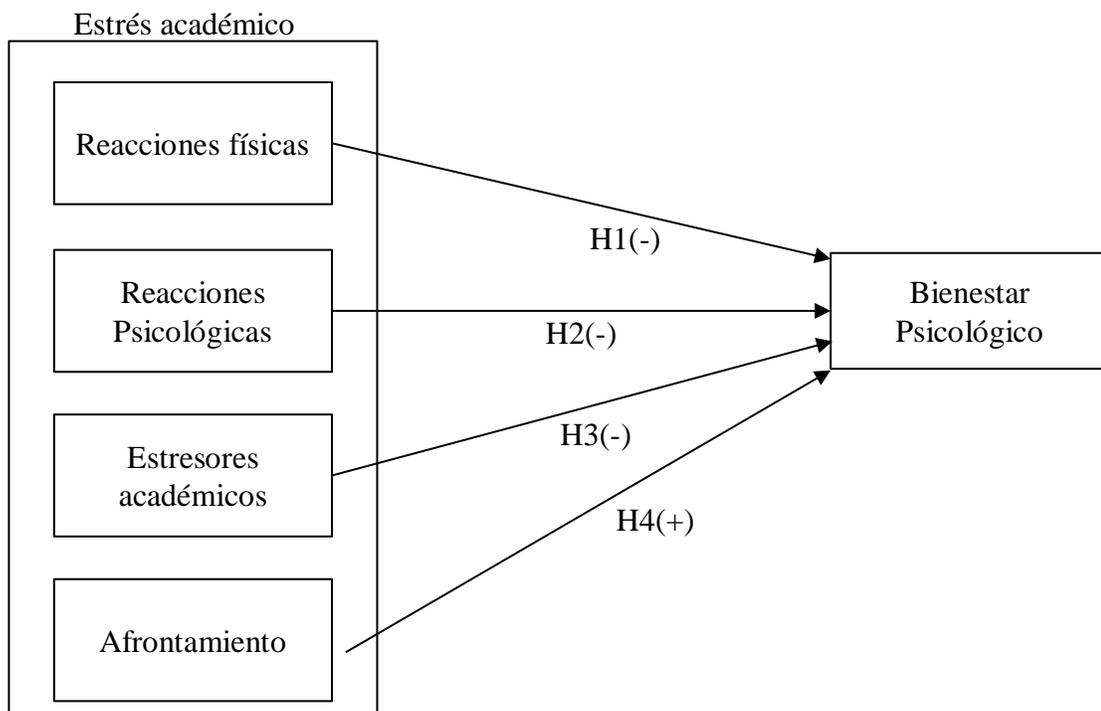
5. No entender los problemas: En ocasiones los métodos didácticos del docente no suelen ayudar a todos los estudiantes, por lo que muchos de ellos quedarán con grandes dudas respecto a la materia, esta situación se complica cuando es necesario entregar un trabajo o rendir una evaluación oral acerca de los contenidos cubiertos en clases, en estas situaciones los estudiantes suelen disimular la falta de entendimiento, a lo que se suma la incapacidad del docente por identificar dichos casos.
- Afrontación: El afrontamiento es un proceso orientado y contextual, se dirige a lo que la persona realmente piensa y hace en situaciones estresantes, a como éstas se modificarán a medida que se producen estos encuentros, y está influido por las valoraciones de los individuos en torno a las demandas reales a las que se enfrentan y los recursos de los que disponen para abordarlas, (Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Este proceso de actuación es mediado por una valoración que tiene por objeto la capacidad de afrontamiento (coping); esta valoración constituye un proceso psicológico de interpretación que se pone en marcha cuando el entorno se considera amenazante.

2.4. Modelo hipotetizado.

En el contexto de la educación superior, el estudio de Toribio-Ferrer & Franco-Bárceñas (2016) refiere que el estrés académico puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y su bienestar. Estos autores concluyen que los principales estresores son los exámenes, la sobrecarga de tareas, la personalidad y el carácter del docente. Así mismo, Armenta et al. (2020) explican en su estudio que las reacciones físicas más comunes que se reportan ante el estrés académico son fatiga crónica, miedo y somnolencia; dentro de las reacciones psicológicas, se encuentran la inquietud, sentimientos de tristeza, problemas de concentración, incapacidad de relajarse o angustia; por último a las estrategias de afrontamiento, se destacan la habilidad asertiva, resolución de problemas y la elaboración de un plan de trabajo (Halgravez et al., 2016; Restrepo et al., 2020).

A partir del fundamento teórico planteado anteriormente, se desea probar el siguiente modelo teórico expresado en la ilustración 2.4:

Ilustración 2.4: mapa conceptual hipotetizado respecto a la teoría del bienestar psicológico y factores del estrés académico, elaboración propia.



Del modelo expuesto en la ilustración 2.4, se tiene las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: La relación entre las reacciones físicas influye de manera negativa y significativamente en el bienestar psicológico.

Hipótesis 2: La relación entre las reacciones psicológicas influye de manera negativa y significativamente en el bienestar psicológico.

Hipótesis 3: La relación entre los estresores académicos influye de manera negativa y significativamente en el bienestar psicológico.

Hipótesis 4: La relación entre el afrontamiento influye de manera positiva y significativamente en el bienestar psicológico.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta sección presenta el método de la investigación empleada, se tomó en cuenta el método científico que se pretende describir e interpretar tales como el tipo y diseño de investigación, población y muestra, instrumento a utilizar y el respectivo procedimiento.

3.1. Tipo de investigación.

Para poder determinar de manera correcta el objetivo que tiene este estudio, se realizará una investigación de carácter cuantitativo.

La investigación fue de tipo explicativa pues se analizó la relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y el bienestar psicológico en los estudiantes universitarios.

3.2. Diseño de investigación.

El Diseño empleado en la investigación fue no experimental, ya que no se realizó la manipulación deliberada o intencional de las variables, limitándose solamente a la recolección de los datos en la muestra en el ambiente natural; así mismo, fue de corte transversal por que los datos fueron recogidos en un solo momento seleccionado.

3.3. Población y Muestra

La población estuvo constituida por 315 estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Industrial de primer a sexto año de la Universidad de Atacama, según datos del primer semestre.

Así, el tipo de muestra es por conveniencia no probabilística y su tamaño es 174, de acuerdo a la siguiente fórmula:

Ecuación 3.1

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

Donde:

N = tamaño de la población = 315

e = margen de error = 5%

z = puntuación z = 1,96

p = proporción (o porcentaje) de individuos que tienen una característica = 0,5

$1-p$ = proporción (o porcentaje) de individuos que no tienen la característica =0,5

3.4. Instrumento

Para efectos de la investigación se utilizará la aplicación de encuesta SISCO (Inventario de Estrés Académico) (Barraza, 2007), la cual consta de reactivos que permiten identificar la presencia y el nivel de estrés académico.

Según, Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Castillo-Navarrete, J. L. (2022), el inventario SISCO del estrés académico posee buenas propiedades psicométricas. La puntuación para el total de los ítems del instrumento muestra una confiabilidad (alfa de Cronbach y omega de 0.820 y 0.860, respectivamente).

Para medir las variables del bienestar psicológico el instrumento que se utilizará será la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en donde considera 6 dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, propósito en la vida y crecimiento personal.

Tabla N° 3.1. Preguntas realizadas en encuestas a alumnos de la Universidad de Atacama.

N°	Variable	En términos generales, en el último tiempo que llevo en la universidad:	Fuente
1	Bienestar psicológico	Me he sentido seguro(a) y positivo(a) hacia mí mismo(a) y mi vida pasada.	Ryff, C., & Keyes, L. (2006). The structure of psychological well-being revisited. New York: Journal of Personality and Social Psychology.
2		He sentido que cuento con relaciones satisfactorias y de alta calidad.	
3		He sentido confianza por la independencia y siento que tengo la capacidad de actuar por mí mismo.	
4		He sentido satisfacción con mi habilidad para manejar mi propia vida.	
5		Me he sentido abierto(a) a nuevas experiencias	
6		He sentido que mi vida tiene sentido.	
7	Reacciones Físicas	Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	

8		Fatiga crónica (cansancio permanente)	Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del Estrés Académico.
9		Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	
10		Dolores de cabeza o migrañas	
11		Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	
12		Somnolencia o mayor necesidad de dormir	
13	Reacciones Psicológica	Sentimiento de depresión y tristeza(decaído)	Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del Estrés Académico.
14		Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	
15		Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	
16		Conflictos o tendencia a polemizar o discutir.	
17		Problemas de concentración	
18		Ansiedad, angustia	
19		Aislamiento y alejamiento de los demás	
20	Afrontamiento	Habilidad asertiva(defender nuestras ideas o sentimientos sin dañar a otros)	Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del Estrés Académico
21		Elaboración de un plan de vida y ejecución de sus tareas	
22		Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa)	
23		Elogios a sí mismo	
24		Aumento o reducción del consumo de alimentos	
25	Estresor académico	Las evaluaciones de los profesores(exámenes, ensayos,trabajos de investigación,etc)	Barraza, A. (2007). Inventario SISCO del Estrés Académico
26		Sobrecarga de tareas y trabajos académicos	

27		El tipo de trabajo que piden los profesores(consulta del tema, fichas de trabajo, mapa conceptual, ensayos,etc)	
28		No entender los temas que se abordan en clases	
29		La competencia con los compañeros de clases	
30		Tiempo limitado para hacer el trabajo y/o evaluaciones	

3.5 Procedimiento.

La recolección de datos se obtuvo mediante la aplicación de encuestas directamente a los estudiantes de Ingeniería Civil Industrial en la Universidad de Atacama, en el mes de octubre del 2022.

Los datos recolectados se tabularon una planilla Excel y se analizaron a través de STATA 14, el cual permitió realizar las estadísticas descriptivas (por ejemplo, frecuencias, medias y desviaciones estándar) y el cálculo del modelo a partir de una regresión lineal múltiple la cual permite contrastar el nivel de significancia de las variables determinadas.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS.

Esta sección presenta los resultados obtenidos en término de la estadística descriptiva e inferencial. Esto último es relevante pues permitirá determinar si las hipótesis se cumplen.

4.1. Estadística descriptiva.

La tabla 4.1 presenta un resumen de las principales estadísticas descriptivas de la muestra, detallando el número de participantes en las encuestas por nivel. Se indica que un 45.5% corresponde al género femenino y un 41% al masculino. La superioridad de los porcentajes de participación femenina está dada por la naturaleza de la carrera de acuerdo a la institución donde se realizó el estudio.

Tabla N°4.1. Distribución de la muestra según sexo respecto al nivel cursado

		NIVEL						
GÉNERO	Sin Info	100	200	300	400	500	600	Total
Sin Info	8	3	1	0	0	2	0	14
F	0	25	22	14	10	15	5	91
M	1	17	19	9	10	13	13	82
OTRO	1	5	6	0	0	0	1	13
Total	10	50	48	23	20	30	19	200

La tabla 4.2 presenta un resumen de las principales estadísticas descriptivas de la muestra, detallando el número de participantes en las encuestas por rango de edad respecto al género. Se indica que en el rango edad de mayores participantes con un 15% corresponde al género femenino en un rango de edad entre 23-25 y un 14.5% al masculino.

Tabla 4.2. Distribución de la muestra según rango de edad respecto al sexo

	GÉNERO				
EDAD	Sin Info	F	M	OTRO	Total
Sin Info	1	0	0	0	1
17-19	2	25	17	3	47
20-22	5	30	26	8	69
23-25	2	30	29	2	63
26-28	2	5	8	0	15
28-30	2	1	2	0	5
Total	14	91	82	13	200

La tabla 4.3 presenta un resumen de las principales estadísticas descriptivas de la muestra, detallando el número de participantes en las encuestas por rango de edad respecto al nivel. Se indica que en el rango edad de mayores participantes corresponde al nivel 100 en un 19.5% en un rango de edad entre 17-19. La superioridad de los porcentajes de participación está dada por la naturaleza de la carrera de acuerdo a la institución donde se realizó el estudio.

Tabla N°4.3. Distribución de la muestra según rango de edad respecto al nivel cursado

	NIVEL							
EDAD	Sin Info	100	200	300	400	500	600	Total
Sin Info	0	0	0	0	0	1	0	1
17-19	0	39	8	0	0	0	0	47
20-22	4	11	31	17	2	4	0	69
23-25	3	0	8	6	17	18	11	63
26-28	1	0	1	0	1	6	6	15
28-30	2	0	0	0	0	1	2	5
Total	10	50	48	23	20	30	19	200

La tabla 4.4 presenta un resumen de las principales estadísticas descriptivas de cada una de las preguntas asociadas a los constructos evaluados. Se ilustra que en bienestar psicológico (P1, P2, P3, P4, P5 y P6) los estudiantes perciben alto todos los ítems, con una baja dispersión. En la variable reacciones físicas (P7, P8, P9, P10, P11 y P12) perciben moderadamente alto todos los ítems, con una disminución leve en los valores del promedio en las P9 y P10, teniendo estas mismas preguntas una dispersión mayor en comparación a las otras. En la variable reacciones psicológicas (P13, P14, P15, P16, P17, P18 y P19) también se perciben valores moderadamente altos con una alta dispersión. En la variable afrontamiento (P20, P21, P22, P23, P24), se perciben valores altos en todas las preguntas, con una baja dispersión. En cuanto a la variable estresores académicos (P25, P26, P27, P28, P29, P30) se perciben valores altos en los ítems, con una disminución leve en los valores del promedio en la pregunta P29, teniendo esta misma pregunta una dispersión mayor en comparación a las otras.

Tabla N° 4.4. Resultados modelo regresión lineal múltiple según las variables

Pregunta	Obs	Mean	Std Dev	Min	Max
P1	200	3,51	0,982	1	5
P2	200	3,95	0,957	1	5
P3	200	3,80	1,034	1	5
P4	200	3,56	1,115	1	5
P5	200	3,88	1,092	1	5
P6	200	3,75	1,164	1	5
P7	200	3,11	1,247	1	5
P8	200	3,30	1,177	1	5

P9	200	2,51	1,326	1	5
P10	200	2,37	1,245	1	5
P11	200	3,86	1,196	1	5
P12	200	3,41	1,327	1	5
P13	200	2,81	1,471	1	5
P14	200	2,01	1,250	1	5
P15	200	2,93	1,395	1	5
P16	200	2,85	1,446	1	5
P17	200	3,25	1,420	1	5
P18	200	3,29	1,495	1	5
P19	200	3,52	1,435	1	5
P20	200	3,30	1,050	1	5
P21	200	3,13	1,113	1	5
P22	200	2,93	1,051	1	5
P23	200	2,86	1,274	1	5
P24	200	3,40	1,280	1	5
P25	200	3,91	1,153	1	5

P26	200	4,03	1,096	1	5
P27	200	3,78	1,139	1	5
P28	200	3,90	1,158	1	5
P29	200	2,58	1,383	1	5
P30	200	3,86	1,175	1	5

4.1.1 Validez del cuestionario.

Con el objetivo de evaluar la validez del constructo, los datos serán sometidos a diversas pruebas de verificación.

Paso 1. Prueba de KMO y Bartlett

Se realiza esta prueba con el objetivo de determinar si el cuestionario es sujeto de ser analizado a partir de un análisis factorial. Los resultados indican que $KMO = 0,851$ y la prueba de Bartlett presenta un $p < 0,05$, esto quiere decir que si se puede realizar un análisis factorial.

Tabla N° 4.1.1.1. Resultados análisis KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,851
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1771,394
	gl	276
	Sig.	0,000

Paso 2. Comunalidades y Análisis de componentes principales.

La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Los resultados de la Tabla 4.1.1.2 permiten determinar cuales son los ítems peor explicados por el modelo.

Tabla N° 4.1.1.2. Resultados análisis comunalidades y ACP

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P7	1,000	0,597
P8	1,000	0,520
P9	1,000	0,608
P10	1,000	0,592
P11	1,000	0,485
P12	1,000	0,612
P13	1,000	0,533
P14	1,000	0,308
P15	1,000	0,535
P16	1,000	0,282
P17	1,000	0,569
P18	1,000	0,509

P19	1,000	0,556
P20	1,000	0,524
P21	1,000	0,567
P22	1,000	0,629
P23	1,000	0,461
P24	1,000	0,325
P25	1,000	0,605
P26	1,000	0,675
P27	1,000	0,632
P28	1,000	0,420
P29	1,000	0,295
P30	1,000	0,625

El ACP se utiliza para calcular matrices para proyectar las variables en un nuevo espacio utilizando una nueva matriz que muestra el grado de similitud entre las variables.

La tabla 4.1.1.3 presenta los porcentajes de variable explicada y se ofrece un listado de los autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos.

En esta investigación los resultados entregaron una solución factorial inicial de 4 componentes que explican el 51,9% de la varianza.

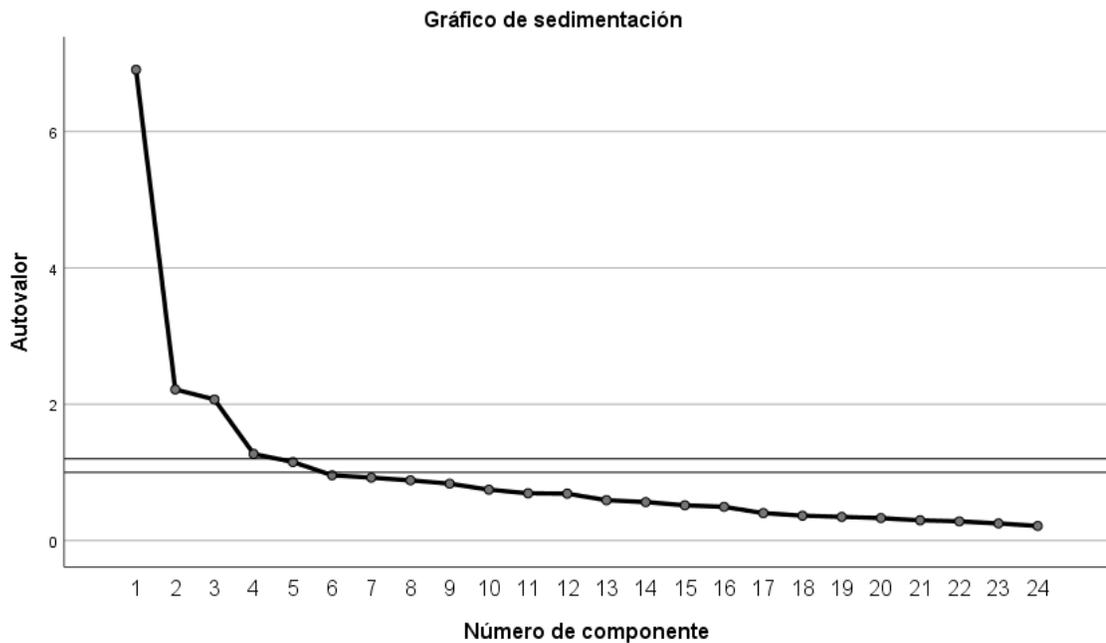
Tabla N° 4.1.1.3. Resultados análisis de valores de varianzas

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	6,906	28,774	28,774	6,906	28,774	28,774
2	2,216	9,234	38,008	2,216	9,234	38,008
3	2,070	8,623	46,631	2,070	8,623	46,631
4	1,271	5,297	51,928	1,271	5,297	51,928
5	1,152	4,800	56,728			
6	0,958	3,990	60,718			
7	0,923	3,845	64,562			
8	0,884	3,682	68,244			
9	0,835	3,479	71,723			
10	0,747	3,111	74,834			
11	0,693	2,889	77,723			
12	0,688	2,868	80,591			

13	0,592	2,466	83,057			
14	0,564	2,352	85,410			
15	0,517	2,153	87,562			
16	0,495	2,063	89,625			
17	0,403	1,678	91,303			
18	0,366	1,523	92,826			
19	0,347	1,446	94,272			
20	0,330	1,375	95,647			
21	0,297	1,239	96,886			
22	0,282	1,174	98,060			
23	0,251	1,047	99,108			
24	0,214	0,892	100,000			

El gráfico de sedimentación muestra la cantidad óptima de componentes a tomar en la data, siendo los valores por encima de 1,2 los más aceptables.

Gráfico N° 4.1. gráfico de sedimentación



Paso 3. Análisis factorial exploratorio.

Se realiza un análisis factorial exploratorio para determinar los ítems que pertenecen a cada constructo, con la finalidad de establecer el instrumento correcto. Se toma el criterio de aceptar aquellos ítems cuyo valor sea mayor o igual a 0,5 (en valores absolutos), quedando compuestos como se observa a continuación en la Tabla 4.7. En efecto, se eliminan los ítems P14, P16, P24 y P29.

Tabla N° 4.1.1.4. Resultados Análisis factorial exploratorio

Matriz de componente rotado ^a				
a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.				
	Componente			
	1	2	3	4
P7	0,723	0,057	0,251	-0,091
P8	0,558	0,283	0,352	-0,068
P9	0,774	0,074	0,028	0,048
P10	0,740	0,101	0,057	0,174
P11	0,543	0,127	0,384	-0,166
P12	0,668	0,276	0,298	-0,006
P13	0,613	0,274	0,263	-0,113
P14	0,470	0,093	-0,079	0,269
P15	0,518	0,123	0,497	0,070
P16	0,409	0,217	0,259	-0,027
P17	0,189	0,386	0,619	-0,022
P18	0,263	0,184	0,629	-0,106
P19	0,331	0,140	0,652	0,045
P20	0,018	-0,079	0,267	0,668

P21	-0,014	-0,032	-0,123	0,742
P22	0,112	0,036	-0,373	0,690
P23	0,004	0,132	-0,610	0,267
P24	0,253	0,100	0,429	0,257
P25	0,142	0,752	0,092	0,102
P26	0,070	0,780	0,222	0,110
P27	0,246	0,733	0,074	0,171
P28	0,168	0,516	0,124	-0,331
P29	0,168	0,464	-0,129	-0,186
P30	0,104	0,757	0,162	-0,121

Paso 4. Análisis factorial confirmatorio

El AFC en la sub-muestra respectiva, entregó indicadores de ajuste para el modelo propuesto. Los resultados son $X^2(164) = 366,39$, $p < 0.05$, el $CFI = 0.83$ y $TLI = 0.84$ y $RMSEA = 0.079$ [IC 90%: 0.068; 0.089]

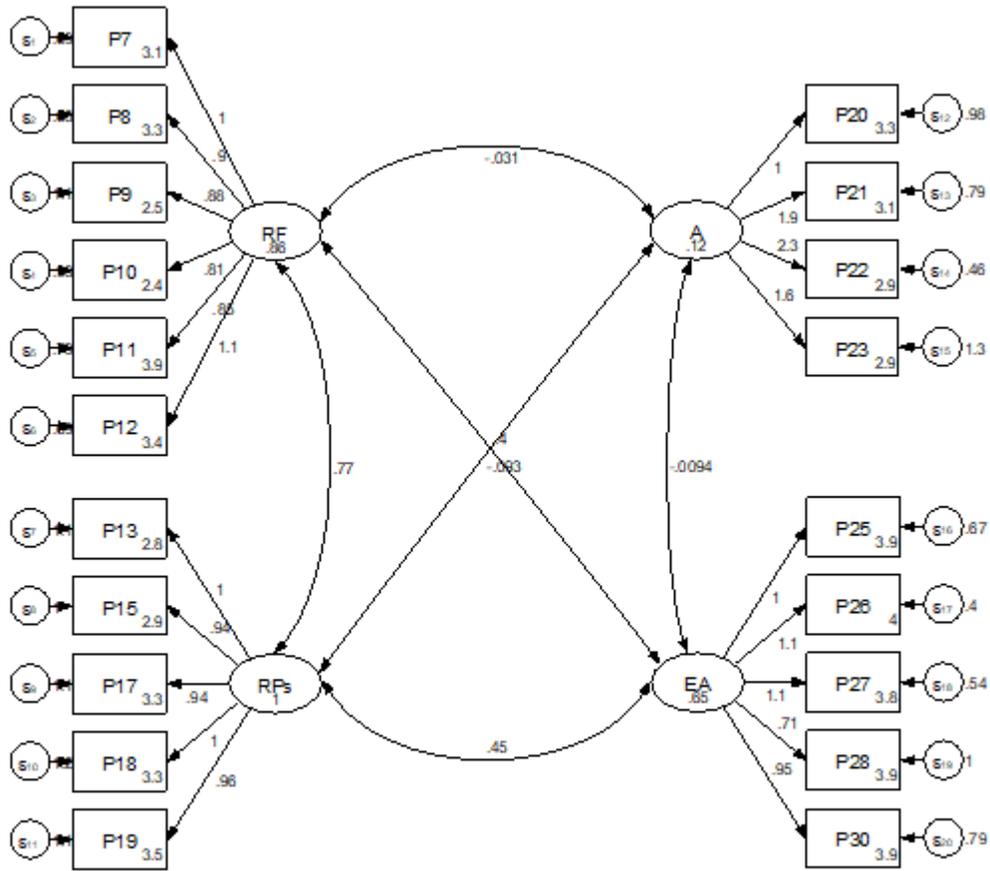
Tabla N° 4.1.1.5. Resultados análisis factorial confirmatorio

Fit statistic	Value	Description
Likelihood ratio		
chi2_ms(164)	366.391	model vs. saturated
p > chi2	0.000	
chi2_bs(190)	1664.747	baseline vs. saturated
p > chi2	0.000	
Population error		
RMSEA	0.079	Root mean squared error of approximation
90% CI, lower bound	0.068	
upper bound	0.089	
pclose	0.000	Probability RMSEA <= 0.05
Information criteria		
AIC	11885.197	Akaike's information criterion
BIC	12102.886	Bayesian information criterion
Baseline comparison		
CFI	0.863	Comparative fit index
TLI	0.841	Tucker-Lewis index
Size of residuals		
SRMR	0.072	Standardized root mean squared residual
CD	0.997	Coefficient of determination

En la Figura 4.1.1.6 se puede observar las cargas factoriales y correlaciones entre factores producto del análisis factorial confirmatorio del modelo final tras la búsqueda de especificación.

El principal hallazgo del AFC es el que se aprecia en la figura 4.1.1.6, esto es que el factor de reacciones físicas y psicológicas presenta un alto nivel de covarianza ($cov=0.77$). Mientras que las correlaciones de las demás variables son débiles, lo cual no es un problema representativo de multicolinealidad.

Ilustración N°4.1.1.6. Modelo factorial de distribución de ítems por cada variable



4.2. Estadística inferencial para el modelo de regresión no corregido por el AFC.

La estadística inferencial permite estimar parámetros poblacionales a partir de la muestra utilizada, y del contraste de hipótesis planteada.

4.2.1. Estrés académico respecto a autonomía.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y la autonomía. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.27$; $p < .05$) esto es, existe relación entre la reacción psicológica y la autonomía, en la medida que la reacción psicológica aumenta en una unidad la autonomía disminuye en 0,27 unidades. Para la reacción física ($\beta = -0.04$; $p > .05$), esto no existe una relación entre la reacción física y la autonomía. Para el afrontamiento ($\beta = 0.17$ $p < .05$) esto es, existe relación entre el afrontamiento y la autonomía, en la medida que el afrontamiento aumenta en una unidad la autonomía aumenta en 0,17 unidades. Para el estrés académico ($\beta = -0.06$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y la autonomía.

Tabla N° 4.2.1 Resultados relación entre el estrés académico respecto a la autonomía

Pl	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
RS	-.275197	.0979175	-2.81	0.005	-.4683104 -.0820837
RF	-.0466209	.0968451	-0.48	0.631	-.2376191 .1443774
A	.1780947	.1005774	1.77	0.078	-.0202644 .3764538
EA	-.0699542	.0926877	-0.75	0.451	-.2527532 .1128449
_cons	4.184318	.4404647	9.50	0.000	3.315632 5.053004

4.2.2. Estrés académico respecto al dominio del entorno.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el dominio del entorno. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.16$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre la reacción psicológica y el dominio del entorno. Para la reacción física ($\beta = 0.004$; $p > .05$), esto no existe una relación entre la reacción física y el dominio del entorno. Para el afrontamiento ($\beta = 0.15$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el dominio del entorno. Para el estrés académico ($\beta = -0.11$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y el dominio del entorno.

Tabla N° 4.2.2 Resultados relación entre el estrés académico respecto al dominio del entorno

P2	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
RS	-.1671782	.0985819	-1.70	0.092	-.3616018 .0272453
RF	.0043344	.0975022	0.04	0.965	-.1879598 .1966285
A	.1582724	.1012598	1.56	0.120	-.0414326 .3579774
EA	-.1157981	.0933166	-1.24	0.216	-.2998374 .0682412
_cons	4.373622	.4434532	9.86	0.000	3.499042 5.248203

4.2.3. Estrés académico respecto al crecimiento personal.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el crecimiento personal. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.10$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre las reacciones psicológicas y el crecimiento personal. Para la reacción física ($\beta = -0.07$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas y el crecimiento personal. Para el afrontamiento ($\beta = 0.13$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el crecimiento personal. Para el estrés académico ($\beta = -0.09$ $p > .05$), esto es no existe una relación entre el estrés académico y el crecimiento personal.

Tabla N° 4.2.3 Resultados relación entre el estrés académico respecto al crecimiento personal

P3	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
RS	-.1068443	.1073422	-1.00	0.321	-.3185451 .1048565
RF	-.0713481	.1061666	-0.67	0.502	-.2807303 .138034
A	.1330465	.1102581	1.21	0.229	-.084405 .350498
EA	-.0906153	.101609	-0.89	0.374	-.2910091 .1097784
_cons	4.250732	.4828601	8.80	0.000	3.298433 5.20303

4.2.4. Estrés académico respecto al propósito en la vida.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el propósito en la vida. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.31$; $p < .05$) esto es, existe relación entre la reacción psicológica y el propósito de la vida, en la medida que la reacción psicológica aumenta en una unidad el propósito de la vida disminuye en 0,31 unidades. Para la reacción física ($\beta = -0.03$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas y el propósito de la vida. Para el afrontamiento ($\beta = 0.15$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el propósito de la vida. Para el estrés académico ($\beta = -0.06$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y el propósito de la vida.

Tabla N° 4.2.4 Resultados relación entre el estrés académico respecto al propósito en la vida

P4	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RS	-.3131756	.1137099	-2.75	0.006	-.5374348	-.0889164
RF	-.0371463	.1124645	-0.33	0.742	-.2589493	.1846567
A	.1535575	.1167988	1.31	0.190	-.0767935	.3839085
EA	.0640732	.1076366	0.60	0.552	-.1482082	.2763546
_cons	3.911158	.5115041	7.65	0.000	2.902368	4.919949

4.2.5. Estrés académico respecto a relaciones en la vida.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y las relaciones en la vida. Para la reacción psicológica ($\beta = 0.001$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre las reacciones psicológicas y las relaciones en la vida. Para la reacción física ($\beta = 0.02$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas y las relaciones en la vida. Para el afrontamiento ($\beta = 0.22$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y las relaciones en la vida. Para el estrés académico ($\beta = -0.09$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y las relaciones en la vida.

Tabla N° 4.2.5 Resultados relación entre el estrés académico respecto a relaciones en la vida

P5	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RS	.0013228	.1147246	0.01	0.991	-.2249375	.2275831
RF	.0228952	.1134681	0.20	0.840	-.2008869	.2466774
A	.2235002	.117841	1.90	0.059	-.0089063	.4559067
EA	-.0908976	.1085971	-0.84	0.404	-.3050732	.123278
_cons	3.444337	.5160683	6.67	0.000	2.426545	4.462129

4.2.6. Estrés académico respecto a la autoaceptación.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y la autoaceptación. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.42$; $p < .05$) esto es, existe relación entre la reacción psicológica y la autoaceptación, en la medida que la reacción psicológica aumenta en una unidad la autoaceptación disminuye en 0,42 unidades. Para la reacción física ($\beta = -0.07$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas y la autoaceptación. Para el afrontamiento ($\beta = 0.12$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y la autoaceptación. Para el estrés académico ($\beta = -0.08$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y la autoaceptación.

Tabla N° 4.2.6 Resultados relación entre el estrés académico respecto a la autoaceptación

P6	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RS	-.4231594	.114914	-3.68	0.000	-.6497932	-.1965256
RF	-.0777424	.1136554	-0.68	0.495	-.301894	.1464091
A	.1269647	.1180355	1.08	0.283	-.1058254	.3597549
EA	.0842662	.1087763	0.77	0.439	-.130263	.2987953
_cons	4.566163	.5169202	8.83	0.000	3.546691	5.585635

4.2.7. Estrés académico respecto al bienestar psicológico general.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico. Para la reacción psicológica ($\beta = -0.21$; $p < .05$) esto es, existe relación entre la reacción psicológica y el bienestar psicológico general, en la medida que la reacción psicológica aumenta en una unidad el bienestar psicológico general disminuye en 0,21 unidades. Para la reacción física ($\beta = -0.03$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre

las reacciones físicas y el bienestar psicológico general. Para el afrontamiento ($\beta = 0.16$ $p < .05$) esto es, existe relación entre el afrontamiento y el bienestar psicológico general, en la medida que el afrontamiento aumenta en una unidad el bienestar psicológico general aumenta en 0,16 unidades. Para el estrés académico ($\beta = -0.03$ $p > .05$). esto es no existe una relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico general

Tabla N° 4.2.7 Resultados estrés académico respecto al bienestar psicológico general

BS	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RS	-.2140386	.0725568	-2.95	0.004	-.3571355	-.0709417
RF	-.0342714	.0717622	-0.48	0.633	-.175801	.1072583
A	.1622393	.0745278	2.18	0.031	.0152553	.3092234
EA	-.0364876	.0686815	-0.53	0.596	-.1719417	.0989664
_cons	4.121722	.3263842	12.63	0.000	3.478026	4.765418

4.3. Estadística inferencial para el modelo de regresión corregido por el AFC.

Permite estimar parámetros poblacionales a partir de la muestra utilizada, a partir del contraste del modelo factorial obtenido.

4.3.1. Estrés académico respecto a autonomía.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y la autonomía. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.27$; $p < .05$), esto es, existe relación entre la reacción físicas / psicológica y la autonomía, en la medida que la reacción física / psicológica aumenta en una unidad la autonomía disminuye en 0,27 unidades. Para el afrontamiento ($\beta = 0.18$; $p < .05$) esto es, existe relación entre el afrontamiento y la autonomía, en la medida que el afrontamiento aumenta en una unidad la autonomía aumenta en 0,18 unidades. Para el estrés académico ($\beta = -0.08$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y la autonomía.

Tabla N° 4.3.1 Resultados relación entre el estrés académico respecto a la autonomía

P1	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RFyP	-.2731712	.08341	-3.28	0.001	-.4376674	-.108675
A	.1828935	.0885948	2.06	0.040	.0081719	.357615
EA	-.0854728	.0878487	-0.97	0.332	-.2587228	.0877772
_cons	4.132483	.4385701	9.42	0.000	3.26756	4.997405

4.3.2. Estrés académico respecto al dominio del entorno.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el dominio del entorno. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.16$; $p < .05$), esto es, existe relación entre la reacción físicas / psicológica y el dominio del entorno, en la medida que la reacción física / psicológica aumenta en una unidad el dominio del entorno disminuye en 0,16 unidades. Para el afrontamiento ($\beta = 0.12$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el dominio del entorno. Para el estrés académico ($\beta = -0.01$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y el dominio del entorno.

Tabla N° 4.3.2 Resultados relación entre el estrés académico respecto al dominio del entorno.

P2	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RFyP	-.1678131	.0849286	-1.98	0.050	-.3353042	-.000322
A	.1200556	.0902078	1.33	0.185	-.057847	.2979582
EA	-.0180156	.0894481	-0.20	0.841	-.1944199	.1583886
_cons	4.172697	.4465549	9.34	0.000	3.292028	5.053366

4.3.3. Estrés académico respecto al crecimiento personal.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el crecimiento personal. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.17$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas / psicológicas y el crecimiento personal. Para el afrontamiento ($\beta = 0.09$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el crecimiento personal. Para el estrés académico ($\beta = -0.02$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y el crecimiento personal.

Tabla N° 4.3.3 Resultados relación entre el estrés académico respecto al crecimiento personal

P3	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
RFyP	-.1701366	.0920675	-1.85	0.066	-.3517067 .0114334
A	.0971788	.0977905	0.99	0.322	-.0956779 .2900355
EA	-.0237191	.0969669	-0.24	0.807	-.2149515 .1675133
_cons	4.121957	.4840913	8.51	0.000	3.167261 5.076653

4.3.4. Estrés académico respecto al propósito en la vida.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el propósito de vida. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.31$; $p < .05$), esto es, existe relación entre la reacción físicas / psicológica y el propósito de la vida, en la medida que la reacción física / psicológica aumenta en una unidad el propósito de la vida disminuye en 0,31 unidades. Para el afrontamiento ($\beta = 0.16$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y el propósito de la vida. Para el estrés académico ($\beta = -0.08$; $p > .05$). esto es no existe una relación entre el estrés académico y el propósito de la vida.

Tabla N° 4.3.4 Resultados relación entre el estrés académico respecto al propósito en la vida

P4	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
RFyP	-.3154323	.097216	-3.24	0.001	-.507156 -.1237087
A	.1620761	.1032591	1.57	0.118	-.0415654 .3657176
EA	.0834213	.1023894	0.81	0.416	-.118505 .2853477
_cons	3.725429	.5111622	7.29	0.000	2.717344 4.733513

4.3.5. Estrés académico respecto a relaciones en la vida.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y las relaciones en la vida. Para la reacción física y psicológica ($\beta = 0.01$; $p > .05$), esto es no existe una relación entre las reacciones físicas / psicológicas y las relaciones en la vida. Para el afrontamiento ($\beta = 0.24$; $p < .05$) esto es, existe relación entre el afrontamiento y las relaciones en la vida, en la medida que el afrontamiento aumenta en una unidad las relaciones en la vida aumenta en 0,24 unidades. Para el estrés académico ($\beta = 0.007$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y las relaciones en la vida.

Tabla N° 4.3.5. Resultados relación entre el estrés académico respecto a relaciones en la vida

P5	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RFyP	.0172849	.0975725	0.18	0.860	-.1751418	.2097116
A	.2464788	.1036377	2.38	0.018	.0420906	.4508671
EA	.0071472	.1027649	0.07	0.945	-.1955197	.209814
_cons	3.046147	.5130367	5.94	0.000	2.034366	4.057928

4.3.6. Estrés académico respecto a la autoaceptación.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y la autoaceptación. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.49$; $p < .05$), esto es, existe relación entre las reacciones físicas / psicológicas y la autoaceptación, en la medida que las reacciones físicas / psicológicas aumenta en una unidad la autoaceptación disminuye en 0,49 unidades. Para el afrontamiento ($\beta = 0.04$; $p > .05$) esto es no existe una relación entre el afrontamiento y la autoaceptación. Para el estrés académico ($\beta = 0.12$; $p > .05$). esto es no existe una relación entre el estrés académico y la autoaceptación.

Tabla N° 4.3.6 Resultados relación entre el estrés académico respecto a la autoaceptacion

P6	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RFyP	-.4914149	.0985582	-4.99	0.000	-.6857855	-.2970442
A	.0426425	.1046847	0.41	0.684	-.1638105	.2490956
EA	.1215647	.103803	1.17	0.243	-.0831495	.326279
_cons	4.680743	.5182196	9.03	0.000	3.658741	5.702746

4.3.7. Estrés académico respecto al bienestar psicológico general.

Se tiene los siguientes resultados para la relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico general. Para la reacción física y psicológica ($\beta = -0.23$; $p < .05$), esto es, existe relación entre las reacciones físicas / psicológicas y el bienestar psicológico general, en la medida que las reacciones físicas / psicológicas aumenta en una unidad el bienestar psicológico general disminuye en 0,23 unidades. Para el afrontamiento ($\beta = 0.16$ $p < .05$) esto es, existe relación entre el afrontamiento y el bienestar psicológico general, en la medida que el afrontamiento aumenta en una unidad el bienestar psicológico general

aumente en 0,16 unidades. Para el estrés académico ($\beta = 0.01$ $p > .05$) esto es no existe una relación entre el estrés académico y el bienestar psicológico general.

Tabla N° 4.3.7 Resultados relación entre el estrés académico respecto al bienestar psicológico general

BPs	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
RFyP	-.2334472	.0622879	-3.75	0.000	-.3562877	-.1106067
A	.1418876	.0661598	2.14	0.033	.0114111	.272364
EA	.0141543	.0656026	0.22	0.829	-.1152233	.1435319
_cons	3.979909	.3275101	12.15	0.000	3.334013	4.625806

4.4. Breve discusión de los resultados.

La evidencia internacional ofrece soporte a los resultados encontrados, por ejemplo, Luna, D., et al (2020). encontraron que el estrés académico se correlacionó negativamente con el bienestar psicológico ($r = -0,41$), esto quiere decir, que a medida que incrementa el estrés en los estudiantes disminuye el bienestar psicológico de los estudiantes. También Ordóñez P., (2018) encontró una relación negativa estadísticamente significativa ($p < 0,05$) entre el bienestar psicológico y el estrés académico de los estudiantes universitarios de primer año $r = -.350$. Asimismo, el estudio de Yataco Apaza, J. P. (2019) no halló relación estadísticamente significativa entre las dimensiones del Bienestar Psicológico con las dimensiones del estrés académico, tal como ocurre en esta investigación para el caso del estresor académico.

Por último, los resultados mostraron que los factores más significativos dentro del contexto del estresor académico son: la realización de un examen, la sobrecarga académica y la falta de tiempo para cumplir las tareas docentes, similar a los encontrados en Díaz Martín, Y. (2010).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.

Esta sección presenta las conclusiones de la investigación, la cual se organizan en tres partes, esto es conclusiones según el objetivo, el desarrollo y las recomendaciones, estas últimas dan a conocer las limitaciones del estudio y una propuesta de cómo mejorar.

5.1. Conclusión en función a los objetivos.

- Se logró determinar la relación que existe entre los factores estrés académico y el bienestar psicológico en los estudiantes de la universidad de Atacama.
- Se logró determinar la relación que existe entre las reacciones psicológicas en el bienestar psicológico.
- Se logró determinar la relación que existe entre los estresores académicos en el bienestar psicológico.
- Se logró determinar la relación que existe entre las reacciones físicas en el bienestar psicológico.
- Se logró determinar la relación que existe entre el afrontamiento en el bienestar psicológico.

5.2. Conclusión en función del desarrollo.

De los resultados mostrados, de su análisis se pueden extraer las siguientes conclusiones, según el desarrollo:

- Se comprobó la validez de constructo del instrumento de medición SISCO, encontrando que el las reacciones físicas y psicológicas presentan multicolinealidad.
- Respecto a la regresión lineal corregida por la validez de constructo, los resultados confirman parcialmente las hipótesis planteadas. Esto es que la reacción física y psicológica es significativa y está negativamente relacionada con el bienestar psicológico de los estudiantes. Por otro lado, el afrontamiento es significativo y está relacionado positivamente con el bienestar psicológico.
- No hay razón para pensar que el estrés académico es una acumulación de las tensiones provocada por la pandemia, esto es difícil de medir pues no hay registros anteriores que sirvan de línea base de comparación.

5.3. Recomendaciones.

- La investigación ocupó el cuestionario SISCO EA, se recomienda utilizar el nuevo formulario SISCO II EA, esto principalmente pues existen dudas de la validez de constructo del SISCO EA.
- La investigación se realizó una vez y en un periodo de tiempo determinado, esto no permite asegurar absolutamente las relaciones encontradas. Por lo tanto, se recomienda realizar mediciones longitudinales del fenómeno.
- La investigación fue a través de un tipo de muestreo por conveniencia, esto tiene como desventaja su precisión y exactitud. Por lo tanto, se recomienda realizar un muestreo aleatorio simple.
- Debido a la importancia que tiene el estrés académico en el desempeño de los estudiantes y a la escasa variedad de estudios de este mismo, se recomienda aplicar la investigación realizada ampliando la población de estudio a otras carreras de la universidad.
- La universidad debe de tener en cuenta la importancia de la relación entre estrés académico y bienestar psicológico ya que influye en la estabilidad académica de los estudiantes, por ende, en mejorar el número de deserción, por ello se les recomienda realizar seguimientos académicos con respecto al estrés académico y estabilidad en el bienestar psicológico, según ello programar talleres de prevención y promoción sobre el manejo y afrontamiento al estrés académicos.

BIBLIOGRAFIA

- Araoz, E. G. E., Roque, M. M., Ramos, N. A. G., Uchasara, H. J. M., & Araoz, M. C. Z. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93.
- Barraza, A, García, J. L. M., Salazar, J. T. S., Flores, E. C., & Contreras, R. A. (2012). Estresores académicos y género.: Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión educativa IUNAES*, 5(12), 33-43.
- Barraza, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica*, 7, 89-93.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(1), 51-64.
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera1, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina del primer y sexto año. *Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>
- Díaz Martín, Y. (2010). Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina. *Humanidades Médicas*, 10(1), 0-0.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Durán, M. M. (2010). Bienestar psicológico: el estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista nacional de administración*, 1(1), 71-84.
- Erazo Vergara, A. T., & Medina Fernández, C. J. (2021). Bienestar psicológico y estrés en estudiantes universitarios; una revisión de la literatura científica de los últimos diez años.
- Guzmán-Castillo, A., Bustos, C., Zavala, W., & Castillo-Navarrete, J. L. (2022). Inventario SISCO del estrés académico: revisión de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Terapia psicológica*, 40(2), 197-211.
- <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2022/10/29/el-repentino-adios-de-jose-miguel-y-la-lucha-de-su-madre-por-mejor-salud-mental-en-las-universidades.shtml>

- Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2021(2), 1-18.
- Kline, R. B. y D. A, Santor, Principles y Practice of Structural Equation Modelling, 3^{ra} Ed., The Guilford Press, 50-51, New York America, United States of America (2011)
- 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.
- Muñoz, F. (1999). El Estrés Académico. Incidencia del Sistema de Enseñanza y Función Moduladora de las Variables Psicosociales en la Salud, el Bienestar y el Rendimiento de los Estudiantes Universitarios.
- Ordóñez León, P. (2018). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de primer y segundo ciclo de la Universidad María Auxiliadora, 2017.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: new directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. [doi: 10.1177/016502548901200102](https://doi.org/10.1177/016502548901200102)
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. [doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)
- Yataco Apaza, J. P. (2019). Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de una universidad privada de Lima Sur.

