

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



**La influencia de las relaciones positivas y el miedo a la soledad en el
compromiso académico de los universitarios peruanos**

Tesis para obtener el Título Profesional de Psicólogo

Autores:

Jonatán Padilla Guevara

Luz keyli Goycochea Rodrigo

Jhordy Andy Irene Mendoza

Asesor:

Mg. Julio Cesar Cjuno Suni

Tarapoto, abril de 2026

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Julio Cesar Cjuno Suni, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“La influencia de las relaciones positivas y el miedo a la soledad en el compromiso académico de los universitarios peruanos”** de los autores Jonatán Padilla Guevara, Luz keyli Goycochea Rodrigo y Jhordy Andy Irene Mendoza, tiene un índice de similitud de 11% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 23 días del mes de abril del año 2026.



Julio Cesar Cjuno Suni

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En San Martín, Tarapoto, Morales, a 07 día(s) del mes de abril del año 2026 siendo las 09:30 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Tarapoto, bajo la dirección del (de la) presidente(a):

Mtro. Dan Enoe Sieng Gaspar el (la) secretario(a) Psic. Ronald Gian
marco Silva Fernández y los demás miembros: Psic. Joel Salavino Cessa
 y el (la) asesor(a) Mtro. Julio Cesar Cjuno Sani

con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulado: "La influencia de las relaciones positivas y el miedo a la soledad en el compromiso académico de los universitarios peruanos".

- de los (las) bachilleres:
- a) Jhordy Andy Irene Mendoza
 - b) Luz Keyli Goycochea Rodrigo
 - c) Jonatán Padilla Guevara

conducente a la obtención del título profesional de:

Psicólogo
(Denominación del Título Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al (a la) / a (los) (las) candidato(a)s hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por al (a la) / a (los) (las) candidato(a)s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller (a): Jhordy Andy Irene Mendoza

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>15</u>	<u>B-</u>	<u>Buena</u>	<u>Muy bueno</u>

Bachiller (b): Luz Keyli Goycochea Rodrigo

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>16</u>	<u>B</u>	<u>Buena</u>	<u>Muy bueno</u>

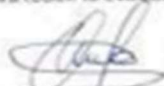
Bachiller (c): Jonatán Padilla Guevara

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>16</u>	<u>B</u>	<u>Buena</u>	<u>Muy bueno</u>

(*) Ver parte posterior


Finalmente, el Presidente del jurado invitó al (a la) / a (los) (las) candidato(a)s a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.


 Presidente


 Secretaria


 Asesor(a)
 Bachiller (a)


 Miembro
 Bachiller (b)


 Miembro
 Bachiller (c)

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradecemos a Dios, por brindarnos la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa tan importante de nuestra formación profesional. Su guía ha sido fundamental en cada paso de este camino. También a nuestros padres, por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificio a lo largo de nuestras vidas. Gracias por ser nuestra motivación diaria y por enseñarnos el valor del esfuerzo y la perseverancia.

Por otro lado, agradecemos a nuestro asesor de tesis, por su compromiso constante que ha tenido con nosotros y compartir sus conocimientos, orientándonos con paciencia, contribuyendo significativamente en nuestro desarrollo académico y profesional; por ser nuestra guía y brindarnos su valioso acompañamiento durante la elaboración de este trabajo.

Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron en la realización de esta tesis.

DEDICATORIA

Dedicamos el presente trabajo de investigación, en primer lugar, a Dios, por guiarnos con sabiduría, brindarnos fortaleza en los momentos de dificultad y permitirnos culminar esta importante etapa de nuestra formación profesional.

A nuestros padres, quienes con su amor, esfuerzo y apoyo incondicional han sido el pilar fundamental en nuestro camino, con sus enseñanzas, sacrificios y por motivarnos constantemente a seguir adelante y no rendirnos ante los desafíos.

Finalmente, dedicamos este logro a todas aquellas personas que, de una u otra manera, contribuyeron en nuestro desarrollo personal y académico, acompañándonos en este proceso con aliento y confianza.

ÍNDICE

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS	2
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS	3
AGRADECIMIENTOS	4
DEDICATORIA.....	5
Resumen.....	8
Palabras clave:	8
Abstract.....	8
Introducción.....	10
<i>Relaciones positivas y miedo a la soledad</i>	13
<i>Relaciones positivas y compromiso académico</i>	14
<i>Relación entre el miedo a la soledad y el compromiso académico</i>	14
Hipótesis.....	15
Figura 1.....	15
Objetivos	16
Metodología.....	16
3.1 Diseño	16
3.2 Participantes	16
Tabla 1.....	17
3.3 Instrumentos	17
3.4 Procedimientos	18
3.5 Análisis de los datos	19
3.6 Aspectos éticos.....	20
Resultados	21
4.1 Análisis descriptivo de las variables	21
Tabla 2.....	21
4.2 Comparación de medias	21
Tabla 3.....	21
4.3 Análisis de correlación	22
Tabla 4.....	22
4.4 Análisis explicativo.....	23
Figura 1.....	23
Discusión	24

Conclusiones.....	27
Referencias Bibliográficas	30
ANEXOS	36
EVIDENCIA DE SUMISION	36
COPIA DE LA RESOLUCIÓN DE INSCRIPCIÓN DEL PERFIL DE PROYECTO DE TESIS.....	40
INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	41

**La influencia de las relaciones positivas y el miedo a la soledad en el
compromiso académico de los universitarios peruanos**
**The influence of positive relationships and fear of loneliness on the academic
engagement of Peruvian university students**

Jonatán Padilla Guevara ¹, Luz keyli Goycochea Rodrigo ² y Jhordy Andy Irene
Mendoza ³

¹²³*Escuela Profesional de Psicología, Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú*

Resumen

El objetivo fue determinar el efecto de las relaciones positivas y el miedo a la soledad sobre el engagement académico en los universitarios peruanos. Se realizó un estudio cuantitativo de diseño explicativo y transversal con 695 participantes (49.4% hombres y 50.6% mujeres). Los resultados evidencian un adecuado ajuste del modelo explicativo: ($\chi^2(1) = 324, p < 0.001, CFI = 0.948, RMSEA = 0.051, SRMR = 0.043$), demostrando así que las relaciones positivas afectan negativamente el miedo a la soledad ($\beta = -0.14, p = 0.001$) y positivamente el compromiso académico ($\beta = 0.51, p < 0.001$), mientras que el miedo a la soledad afecta negativamente el compromiso académico ($\beta = -0.05, p = 0.225$). El análisis de comparación de medias reveló diferencias significativas únicamente en relaciones positivas según género ($t(693) = -2.88, p = .004, d = 0.22$), donde las mujeres reportaron mayores niveles que los hombres, sin diferencias significativas en miedo a la soledad ni compromiso académico. Concluyendo así que un mayor compromiso académico se experimenta cuando existen mayores niveles de relaciones positivas y un menor miedo a la soledad.

Palabras clave: Relaciones entre pares, compromiso académico, soledad, estudiantes universitarios.

Abstract

The objective was to determine the effect of positive relationships and fear of loneliness on academic engagement among Peruvian university students. A quantitative, explanatory, cross-sectional study was conducted with 695 participants (49.4% men and 50.6% women). The results show a good fit of the explanatory model: ($\chi^2(1) = 324, p < 0.001, CFI = 0.948, RMSEA = 0.051, SRMR = 0.043$), demonstrating that positive relationships negatively affect fear of loneliness ($\beta = -0.14, p = 0.001$) and positively affect academic engagement ($\beta = 0.51, p < 0.001$), while fear of loneliness negatively affects academic engagement ($\beta = -0.05, p = 0.225$). The mean comparison analysis revealed significant differences only in positive relationships according to gender ($t(693) = -2.883, p = .004, d = 0.22$), where women reported higher levels than men, with no significant differences in fear of loneliness or academic engagement. Thus, it was

concluded that greater academic engagement is experienced when there are higher levels of positive relationships and lower fear of loneliness.

Keywords: Peer relationships, academic commitment, loneliness, university students

Introducción

El compromiso académico representa un estado mental afectivo-cognitivo persistente, penetrante, positivo y satisfactorio asociado con el trabajo académico y está constituido por el vigor, dedicación y absorción; con características que proporcionan oportunidades y recursos para que los estudiantes se involucren en el aprendizaje académico y las interacciones sociales (Loyola et al., 2025). Se ha documentado ampliamente la función crítica que desempeña el compromiso académico en el contexto universitario ya que gran parte de los estudiantes se encuentran en niveles moderados a bajos ($M=2.9677$) según último reporte (Nigussie y Urgessa, 2024). El compromiso académico evidencia un impacto bidireccional: por un lado, favorece el rendimiento y la adaptación académica de los estudiantes; por otro, contribuye significativamente al mantenimiento de indicadores positivos de bienestar psicológico (Huo, 2022; Yousefy et al., 2012). Esta relación sugiere que los estudiantes con mayores niveles de compromiso no solo alcanzan mejores resultados en términos de aprendizaje y desempeño, sino que también experimentan menor vulnerabilidad ante factores de riesgo psicosocial durante su trayectoria universitaria (Cajas et al., 2020).

Sin embargo, iniciar la etapa universitaria implica una transición crucial en la vida de los jóvenes, con cambios significativos tanto en el plano personal como académico, incluso con repercusiones adversas en la salud mental (Farrer et al., 2024). Estos desafíos pueden dificultar la adaptación de los estudiantes, tal como lo evidenció un estudio donde se reportó que un 20% de jóvenes australianos que cursaban los primeros años de su carrera presentaron serias dificultades

para culminar con éxito el periodo académico (Gale y Parker, 2016). Esta problemática no se limita a los primeros ciclos, sino que también alcanza a estudiantes de años superiores, quienes manifiestan dificultades vinculadas a la elección de la carrera y su nivel de satisfacción con ella (Karki et al., 2020).

Dentro de los factores que influyen en el compromiso académico, las relaciones interpersonales desempeñan un papel fundamental, aunque se haya demostrado que el 53.5%, es decir más de la mitad de los estudiantes tienen problemas de adecuadas interacciones sociales (Zhang et al., 2024). Una gestión deficiente de las relaciones sociales se ha asociado con deserción universitaria y bajo apoyo social percibido (Jeong, 2023). Considerando que los universitarios pasan gran parte del tiempo interactuando con sus compañeros y docentes, la capacidad de integrarse socialmente incide directamente en su salud psicológica (Cleofas, 2020). En este sentido, se ha encontrado que la red social de los estudiantes impacta en la intensidad de síntomas depresivos (Pachucki et al., 2015) y aquellos que perciben bajo apoyo social son más propensos a presentar problemas de estrés (McLean et al., 2023); de igual manera, la participación esmerada en actividades académicas y extracurriculares se asocia con mayor bienestar psicológico y menor angustia (Billingsley y Hurd, 2019; Buckley y Lee, 2018; Lushington et al., 2015).

Por otra parte, la soledad y el aislamiento constituyen factores de riesgo prevalentes para la salud psicológica de los estudiantes universitarios (McIntyre et al., 2018; Riboldi et al., 2025). En esa línea, el miedo a la soledad se entiende como aquella actitud de evitación que suele ser acompañada de pensamientos preocupantes y sensación de abandono que experimenta un individuo cuando

se encuentra solo (Ventura et al., 2020). De hecho, se ha reportado que los estudiantes presentan el doble de probabilidad de experimentar soledad en comparación con la población general (Priestley et al., 2022); llegando a afectar hasta al 41.42% de los universitarios (Zahedi et al., 2022). Este fenómeno se observa en el creciente número de universitarios que informan malestar emocional y demandan servicios de salud psicológica (Broglia et al., 2018). Ante ello, el Reino Unido ha propuesto un enfoque holístico universitario que, más allá de la mera prestación de servicios; incorpora influencias sociales, estructurales y culturales como estrategias preventivas orientadas a fortalecer la salud psicológica y, en consecuencia, potenciar el compromiso académico (Newton et al., 2016; Priestley et al., 2022).

Es preciso mencionar que hasta la fecha no se ha encontrado en la literatura científica peruana un modelo explicativo para las relaciones positivas y su influencia sobre el miedo a la soledad como también en el compromiso académico. Lograr comprender el funcionamiento de estas variables en conjunto, podría ayudar a expandir y profundizar la temática de estudio sobre la intrincada relación entre los constructos, además de que con ello sería posible formular y postular programas de intervención psicológica que contribuyan a mejorar la estadía y experiencia universitaria de los jóvenes.

La presente investigación postula como marco integrado el modelo PERMA, donde uno de los componentes esenciales son las relaciones positivas, las cuáles promueven el desarrollo de otros aspectos como el compromiso y el propósito a plazos largos (Kovich et al., 2023). De igual forma, se toma en cuenta el modelo SEL (Aprendizaje Socio Emocional) el cual sostiene que la mejora del

rendimiento académico se obtiene a partir de cambios intermedios en el apego escolar, el comportamiento de riesgo y el desarrollo positivo (Zins et al., 2007); lo cual se logra gracias a que este actúa como factor protector frente a las complicaciones académicas que suponen los entornos educativos (Panayiotou et al., 2019).

Relaciones positivas y miedo a la soledad

Se ha demostrado que los estudiantes que pasan más tiempo con sus pares suelen construir vínculos sociales más sólidos por lo que es probable que aquellos comportamientos, creencias y valores influyan en la salud psicológica, autopercepciones académicas y hasta el rendimiento académico (Bukowski y Laursen, 2019). Por otro lado, es preciso comprender que el miedo a la soledad corresponde a una actitud de evitación, asociado a pensamientos preocupantes y sensación de abandono (Ventura et al., 2020). En ese sentido, se encontró que la pertenencia social positiva se encontraba asociada de forma negativa con la soledad ya que las personas gozaban de una mayor red de soporte social-emocional (Zhang y Dong, 2022). Así mismo, se encontró que la falta de relaciones positivas se asoció con autopercepciones académicas negativas, de modo que este funciona como indicador de falta de habilidades necesarias para lograr el éxito académico ya que erosiona las herramientas de los estudiantes para hacerle frente a situaciones adversas (Sette et al., 2023). El sentimiento de soledad o de no pertenencia grupal fue en muchos casos una consecuencia de un mal manejo de las relaciones interpersonales, el cual merma la salud psicológica de los estudiantes y también puede afectar su desenvolvimiento académico (McIntyre et al., 2018).

Relaciones positivas y compromiso académico

El adecuado relacionamiento social no solo afecta el rendimiento académico sino también sirve de factor protector frente a los exámenes finales a diferencia de quienes carecían de estas habilidades quienes tuvieron una menor motivación para con los estudios y resultaba en la deserción universitaria (Stadtfeld et al., 2019). En la misma línea, se halló que el compromiso académico depende de algunos factores asociados con la característica de los universitarios, como lo puede ser la metodología, la interacción social entre los pares y el entorno del aprendizaje, aunque en este estudio se procedió a evaluar la interacción entre las relaciones positivas y el compromiso académico (Amerstorfer y von Münster, 2021). Así también los factores positivos sociales por parte de los universitarios tanto como con los docentes y compañeros mantuvieron una asociación directa y significativa con el compromiso académico, en esa línea, se puede alcanzar un mejor compromiso y rendimiento académico a través de actividades que no solo se centran en lo académico sino también lo actitudinal (Duron et al., 2018).

Relación entre el miedo a la soledad y el compromiso académico

Entendiendo que el miedo a la soledad corresponde a una actitud de evitación con pensamientos de preocupación y miedo al abandono (Ventura et al., 2020); se ha informado en distintos estudios que cada vez las personas temen a quedarse solas, lo cual se está se está convirtiendo en una epidemia global de la sociedad moderna (Alberti, 2018; Dodell y Germine, 2018; Wood, 2013); se ha documentado que esto influye de forma negativa en el adecuado desenvolvimiento académico, debido a ello es que en esta investigación se instó

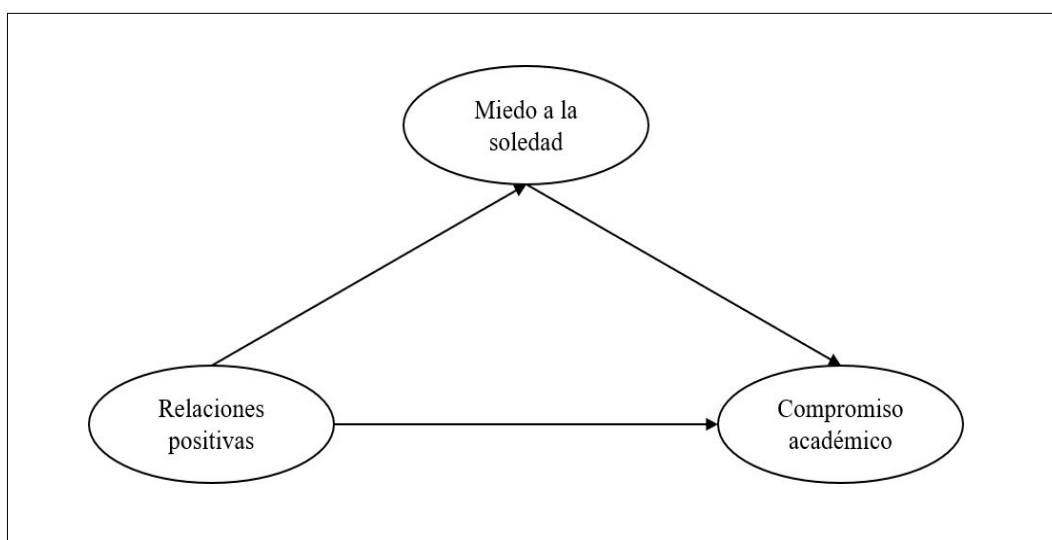
a fomentar la confianza entre docentes y alumnos para lograr un mayor desempeño en el área académica (Jefferson et al., 2023). Otro estudio halló que la soledad afecta negativamente el compromiso académico, ya que que hay menor participación de los estudiantes, a la vez que la sensación de soledad se asocia con inadecuadas relaciones sociales y genera sentimientos de impotencia que inhabilitan las capacidades del estudiante (Ramli et al., 2023).

Hipótesis

En base a todo lo expuesto, se propone el siguiente modelo teórico:

Figura 1

Modelo teórico



H1: Las relaciones positivas impactan negativamente sobre el miedo a la soledad.

H2: Las relaciones positivas impactan positivamente sobre el compromiso académico.

H3: El miedo a la soledad impacta negativamente sobre el compromiso académico.

Objetivos

O1: Determinar el efecto de las relaciones positivas sobre el miedo a la soledad en universitarios peruanos.

O2: Determinar el efecto de las relaciones positivas sobre el compromiso académico en universitarios peruanos.

O3: Determinar el efecto del miedo a la soledad sobre el compromiso académico en universitarios peruanos.

Metodología

3.1 Diseño

La presente investigación corresponde a un diseño explicativo y transversal, ya que se pretende evaluar un modelo hipotético para probar su funcionalidad en un fenómeno observable (Ato et al., 2013).

3.2 Participantes

La población del estudio estuvo conformada por los estudiantes de dos universidades privadas y una pública de la selva peruana. La muestra estuvo conformada por 695 participantes, los cuales fueron elegidos a través del tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia a fin de asegurar un recaudo de datos que responda a las necesidades de la investigación de forma transparente. Se consideró la participación de aquellos alumnos que estaban matriculados en el año lectivo, que aceptaron participar voluntariamente del estudio, de carreras con estudios presenciales y nacionalidad peruana. Se excluyeron a aquellos que tuvieran menos de 18 y más de 34 años, debido a que los instrumentos fueron validados dentro de ese rango etario, estudiantes que presentaron diagnóstico previo de trastornos psiquiátricos mayores (esquizofrenia, trastorno bipolar,

depresión mayor severa); aquellos que hayan experimentado eventos vitales estresantes mayores en los últimos seis meses (duelo por pérdida de familiar directo, separación de pareja de más de dos años) que puedan confundir la medición del miedo a la soledad.

En la tabla 1 se muestra los datos sociodemográficos donde la media de edad fue de 20.7 años (DE= 2.6), con una predominancia del sexo femenino (50.6%), de denominación religiosa católica (43.3%), de universidades privadas (72.5%) y de área profesionales asociadas a las ciencias de la salud (49.2%).

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los universitarios

	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	343	49.4
	Femenino	352	50.6
Denominación religiosa	Adventista	117	16.8
	Católico	294	42.3
	Evangélico	88	12.7
Tipo de universidad	Otro	196	28.2
	Universidad privada	504	72.5
	Universidad pública	191	27.5
Área profesional	Ciencias de la Salud	342	49.2
	Ingeniería, Industria y Construcción	176	25.3
	Ciencias Sociales, Comerciales y Derecho	177	25.5

3.3 Instrumentos

La escala de Relaciones Positivas (PRIM+19), fue creada originalmente y adaptada al contexto peruano por Vilca et al. (2023) para edades entre 18 y 35 años; el posee un total de 19 ítems, con opciones de respuesta de tipo Likert: (0)

no me describe, (1) me describe muy poco, (2) me describe regularmente y (3) me describe muy bien. El instrumento mostró una adecuada confiabilidad por cada una de sus tres dimensiones: desarrollo de vínculos positivos ($\omega = 0,85$), manejo de relaciones interpersonales ($\omega = 0,84$) e integración en el círculo social ($\omega = 0,92$) y evidencia de validez ($\chi^2 = 541.61$; $df = 149$; $CFI = 0.97$; $TLI = 0.97$; $RMSEA = 0.077$).

El instrumento de Miedo a la Soledad (BSFL), fue desarrollado y validado originalmente por Ventura et al. (2020) para edades entre 18 y 40 años; posee un total de 5 ítems con un formato unidimensional con 5 opciones de respuesta de tipo Likert: (0) nunca, (1) rara vez, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre. Así mismo, mostró evidencia de validez con un $CFI = 0.93$; $RMSEA = 0.06$; $SRMR = 0.08$ y confiabilidad ($\omega > 0.88$).

La Escala de Compromiso Académico (UWES-9S), fue creada inicialmente por Schaufeli et al. (2002); posteriormente adaptada al contexto peruano por Dominguez et al. (2020) para edades entre 17 y 41 años, el cual posee un total de 9 ítems presentada en un formato unidimensional. La escala posee 7 opciones de respuesta de tipo Likert: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) algunas veces, (4) regularmente, (5) bastantes veces, (6) casi siempre y (7) siempre. El instrumento mostró adecuada confiabilidad ($\omega > 0.937$), así como evidencia de validez ($CFI = .976$; $RMSEA = .059$; $IC\ 90\ \% [.050-.068]$; $WRMR = .887$).

3.4 Procedimientos

La recolección de datos se inició pidiendo permiso a las entidades educativas correspondientes, previa autorización, se procedió a realizar el recojo de datos, pasando de salón en salón, aclarando puntos como el llenado correcto de los

datos, criterios de inclusión y exclusión y respondiendo oportunamente a las preguntas por parte de los participantes. Todos los datos se mantienen en estricta confidencialidad y serán eliminados cuando se culmine el trabajo de investigación.

3.5 Análisis de los datos

Se usó el programa estadístico Jamovi en su versión 2.3.28, plataforma que facilitó la ejecución de análisis descriptivos correspondientes a las características sociodemográficas de los estudiantes. Una vez completada la depuración y verificación de la base de datos, se implementó el modelamiento de ecuaciones estructurales a través del módulo Lavaan. A continuación, se examinaron las asociaciones existentes entre las variables usando el estimador WSMLV considerado adecuado para variables ordinales (Lei y Wu, 2012). Su elección se basa en su idoneidad para modelos de ecuaciones estructurales que incorporan constructos latentes medidos a través de indicadores ordinales tipo Likert (Holtmann et al., 2016; Lei y Shiverdecker, 2020; Li, 2016). A diferencia del estimador MLR, que asume distribuciones continuas y puede subestimar sistemáticamente las cargas factoriales cuando se aplica a datos categóricos (Li, 2016), el WLSMV fue diseñado específicamente para manejar la naturaleza discreta de los indicadores ordinales en modelos tanto de medición como estructurales, mostrando menor sesgo y mayor precisión en la estimación de parámetros (Holtmann et al., 2016; Li, 2016; Yildirim et al., 2018). Estudios comparativos han demostrado que WLSMV mantiene un rendimiento superior frente a otros métodos de estimación en modelos estructurales con indicadores categóricos (Holtmann et al., 2016; Yildirim et al., 2018). Con una muestra de

695 participantes, superior al umbral crítico de 200 observaciones necesario para minimizar problemas de convergencia (Lei y Shiverdecker, 2020; Li, 2016), el WLSMV representa la estrategia estadísticamente más apropiada para este modelo que integra constructos latentes y variables ordinales. La evaluación de la bondad de ajuste del modelo estructural se realizó mediante el análisis de indicadores específicos como el RMSEA <0.08 , SRMR, <0.08 , y CFI >0.90 (Hooper et al., 2008). El análisis de confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna utilizando el coeficiente de omega.

3.6 Aspectos éticos.

En primer lugar, se solicitó el permiso correspondiente al comité de ética de la Universidad Peruana Unión para la recolección de los datos, el cual fue aprobado mediante la resolución N° 0172-T-2025/UPeU-FCS-CF, asegurando un desarrollo de investigación alineado a los estándares éticos establecidos. Así mismo, se brindó un modelo de consentimiento informado el cual tuvo que ser aceptado voluntariamente por los estudiantes para formar parte del estudio; esta secuencia aseguró el cumplimiento de la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) enfocada en el respeto, beneficencia, confidencialidad de los datos y disminución de riesgos.

Resultados

4.1 Análisis descriptivo de las variables

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables de estudio

Variables	M	DE	g ₁	g ₂	ω
Desarrollo de Vínculos Positivos	10.2	2.9	-0.227	-0.499	0.73
Manejo de Relaciones Interpersonales	12.1	2.5	-0.809	0.099	0.78
Integración con el Círculo Social	18.7	4.4	-0.664	-0.166	0.89
Relaciones Positivas	42.9	9.0	-0.466	-0.390	0.91
Miedo a la soledad	6.3	4.8	0.563	-0.314	0.90
Compromiso Académico	37.1	8.3	-0.289	-0.705	0.91

La tabla 2 muestra los datos de la prueba de normalidad, donde los datos de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango ± 1.5 , parámetro que indica que los datos siguen una distribución normal (Demir, 2022); de igual forma, los resultados para el alfa fueron superiores a 0.70, reflejando así una adecuada consistencia interna de los instrumentos (Cheung et al., 2024).

4.2 Comparación de medias

Tabla 3

Comparación de medias de las variables según género

Variable	Género	M	DE	t	gl	p	d de Cohen
Relaciones positivas	Hombre	41.9	9.2	-2.88	693	.004	0.22
	Mujer	43.8	8.7				
Miedo a la soledad	Hombre	6.2	5.0	-0.76	693	.446	-0.03
	Mujer	6.5	4.7				
Compromiso académico	Hombre	46.7	10.6	1.28	693	.201	0.10
	Mujer	45.6	11.1				

Nota. M = Media; DE = Desviación estándar; gl = grados de libertad; d de Cohen = tamaño del efecto. Los valores de $p < .05$ diferencias estadísticamente significativas.

Se aplicó una prueba T de Student para muestras independientes con el fin de analizar posibles diferencias según el género en las variables de estudio. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable relaciones positivas, donde las mujeres (M = 43.8, DE = 8.7) obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres (M = 41.9, DE = 9.2), $t(693) = -2.88$, $p = .004$, con un tamaño del efecto pequeño ($d = 0.22$). En contraste, no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en miedo a la soledad ($t(693) = -0.76$, $p = .446$) ni en compromiso académico ($t(693) = 1.28$, $p = .201$).

4.3 Análisis de correlación

Tabla 4

Reporte de correlación de las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6
1. Desarrollo de Vínculos Positivos	—					
2. Manejo de Relaciones Interpersonales	0.52	—				
3. Integración con el Círculo Social	0.53	0.79	—			
4. Relaciones Positivas	0.80	0.87	0.92	—		
5. Miedo a la soledad	-0.08	-0.11	-0.12	-0.12	—	
6. Compromiso Académico	0.41	0.36	0.39	0.45	-0.11	—

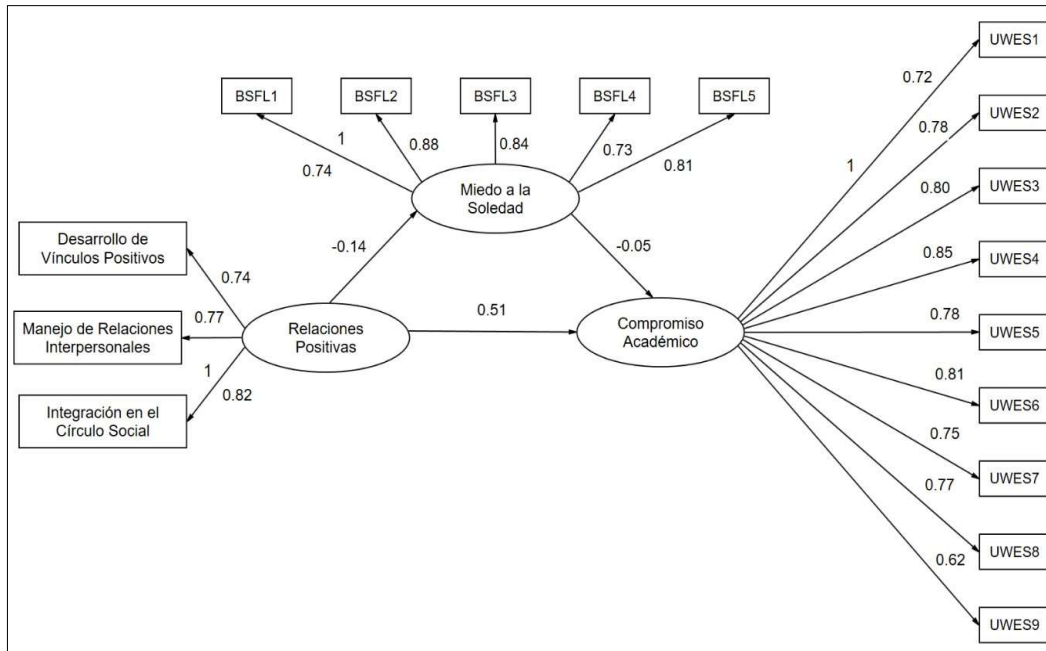
La Tabla 3 evidencia que las relaciones positivas se correlacionaron negativamente con el miedo a la soledad ($r = -0.12$) y positivamente con el compromiso académico ($r = 0.45$), mientras que el miedo a la soledad mostró una asociación negativa débil con el compromiso académico ($r = -0.11$). Estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento de vínculos interpersonales se asocia

con menor temor al aislamiento social y mayor involucramiento académico en universitarios peruanos.

4.4 Análisis explicativo

Figura 1

Resultado del modelo explicativo



En la Figura 1 se aprecia el modelo explicativo, para el cual se obtuvo un ajuste adecuado ($\chi^2 (1) = 324, p = <0.001, CFI = 0.948, RMSEA = 0.051, SRMR = 0.043$). Este resultado respalda la H1, donde se confirma la relación inversa entre las relaciones positivas y el miedo a la soledad ($\beta = -0.14, p = 0.001$); H2, asociación positiva entre las relaciones positivas y el compromiso académico ($\beta = 0.51, p < 0.001$); e H3 sobre la relación inversa entre miedo a la soledad y el compromiso académico ($\beta = -0.05, p = 0.225$).

Discusión

La finalidad de esta investigación fue probar un modelo para determinar el efecto de las relaciones positivas y el miedo a la soledad sobre el compromiso académico en los universitarios peruanos.

El análisis de comparación de medias según género reveló diferencias estadísticamente significativas solo en las relaciones positivas; las universitarias reportaron niveles superiores en comparación a los hombres, hallazgo consistente con estudios previos (Feng et al., 2023; Khan et al., 2025), ya que ellas mantienen conexiones emocionales más fuertes con familiares y pares, caracterizadas por la empatía y aliento emocional durante períodos de angustia académica, mientras que los hombres tienden a percibir el apoyo desde una perspectiva de afrontamiento activo e instrumental (Dores et al., 2021). No se encontró diferencias respecto al miedo a la soledad. Sin embargo, Iwasaki et al. (2025) reportaron que la depresión y ansiedad social predicen la soledad independientemente del género; esta discrepancia podría explicarse por la naturaleza específica del constructo evaluado (miedo a la soledad - soledad experimentada), dado que Wolters et al. (2023) demostraron que distintos tipos de soledad —social versus emocional— presentan relaciones diferenciales con variables psicosociales como ansiedad social y depresión. Es posible que el miedo anticipatorio a la soledad, a diferencia de la soledad experimentada, opere de manera transversal en ambos géneros durante la etapa universitaria, periodo caracterizado por transiciones cruciales que homogenizan malestares psicológicos (Jaud et al., 2023). La ausencia de diferencias en el compromiso académico es congruente con los resultados de Kessels et al. (2014) y Wali

(2022), quienes no encontraron variaciones significativas en el compromiso académico general basado en género, aunque Kessels y colaboradores encontraron que a nivel univariado, los hombres exhibieron mayor compromiso agéntico (participación proactiva). En síntesis, las relaciones positivas pueden constituir un recurso psicosocial más accesible o valorado por las mujeres debido a procesos de socialización diferencial que promueven la expresión emocional y búsqueda de apoyo, mientras que el miedo a la soledad y el compromiso académico no muestran patrones diferenciados por género, quizás debido a que las presiones académicas y las experiencias de aislamiento afectan de manera similar a ambos sexos.

Los resultados muestran que las relaciones positivas y el miedo a la soledad están relacionadas de forma negativa, hallazgo que encuentra respaldo teórico de acuerdo al Modelo de Pertenencia Social de Baumeister y Leary (1995), el cual sostiene que las personas poseen una necesidad psicológica fundamental de establecer vínculos interpersonales significativos y estables. Los resultados también convergen con lo reportado por Sette et al. (2023) y Zhang y Dong (2022), quienes demostraron que un elevado sentido de pertenencia social atenúa la experiencia de soledad mediante el fortalecimiento de redes de soporte socioemocional. En contraste, la carencia de estas competencias se vincula con autopercepciones académicas desfavorables, lo cual constituye un indicador de déficit en las habilidades necesarias para alcanzar el éxito académico y consecuentemente, erosiona los recursos adaptativos de los estudiantes para afrontar situaciones adversas en el contexto universitario (Sette et al., 2023). En síntesis, la participación social funciona como un amortiguador cognitivo y

emocional que disminuye la vulnerabilidad frente a las experiencias de soledad ya que genera esquemas de seguridad relacional y recursos socioemocionales que contrarrestan la percepción de la soledad (Harp y Neta, 2023).

Los niveles más altos de compromiso académico están asociados con un incremento de relaciones positivas, el cual puede entenderse a través del modelo de Demandas de Estudio-Recursos (SD-R) donde se explica que las relaciones positivas actúan como un recurso personal que incrementa la motivación intrínseca y el vigor académico a la vez que disminuye los problemas asociados a la absorción por tareas (Bakker y Mostert, 2024). Los resultados son congruentes con los estudios de Stadtfeld et al. (2019) y Duron et al. (2018), quienes sostienen que un adecuado relacionamiento interpersonal no solo es beneficioso para el bienestar social del estudiante, sino que también contribuye a la mejora e incluso potenciación del rendimiento y compromiso académico, el cual se logra gracias a la creación de un sentido de comunidad, apoyo mutuo y colaboración entre pares, dotando así al estudiante de seguridad y confianza para hacer frente a las demandas académicas (Ulloa et al., 2023).

Finalmente, se demostró que el miedo a la soledad y el compromiso académico están asociados, pero de forma inversa; algo que se explica por la Teoría de la Autodeterminación ya que el miedo a la soledad representa una amenaza a la necesidad psicológica básica de conexión y cuando esta se ve frustrada, los estudiantes dirigen sus recursos psicológicos prioritariamente hacia la búsqueda de vínculos sociales en lugar de sus objetivos académicos (Deci y Ryan, 2000). De igual forma, el hallazgo es similar el reportado por Ramli et al. (2023), quienes argumentaron que el temor a estar solos genera

sentimientos de impotencia que inhabilitan las capacidades cognitivas del estudiante y por lo tanto disminuye su capacidad de participación e interacción en clase. Así mismo van Tonder et al. (2023), postulan que los sentimientos de soledad generan auto evaluaciones negativas los cuáles disminuyen la concentración y motivación de los estudiantes; en la misma línea, Yang y Swekwi (2021) reportaron que la soledad afecta la salud mental y por consiguiente, las habilidades cognitivas académicas de los universitarios se ven perjudicadas.

La integración de los hallazgos permite proponer un modelo explicativo donde las relaciones positivas funcionan como un recurso psicosocial dual: por un lado, ejercen un efecto protector al reducir el miedo a la soledad mediante la satisfacción de necesidades de pertenencia y conexión social (Sette et al., 2023; Zhang y Dong, 2022); por otro, activan directamente procesos motivacionales y cognitivos que facilitan el compromiso académico a través de mecanismos de autoeficacia (Benlahcene et al., 2024). El miedo a la soledad emerge como un factor de vulnerabilidad que interfiere con el funcionamiento académico óptimo al consumir recursos atencionales, generar cogniciones negativas y deteriorar la motivación intrínseca (Ramli et al., 2023; Van Tonder et al., 2023).

Conclusiones

Aunque la investigación se haya guiado por un proceso metodológico riguroso, no está exenta de presentar limitaciones. La primera es la baja posibilidad de extrapolar y generalizar los resultados para toda la comunidad universitaria, ya que los datos fueron recabados solo de estudiantes de la selva peruana. Segundo, el diseño estudio transversal, imposibilita analizar, observar y sacar conclusiones de cómo las variables de estudio cambian o evolucionan en el tiempo según su interacción presentada. Tercero, el tipo de muestro no

probabilístico por conveniencia limita la representatividad de los universitarios; aquí sería adecuado implementar una determinación de la muestra basado en un muestreo probabilístico. Cuarto, todos los cuestionarios fueron medidas de auto informe, las cuáles son sensibles a un tipo de respuesta con deseabilidad social por parte de los universitarios, en ese sentido, sería preferible añadir un recojo de datos a través de entrevistas semi estructuradas con el cual se pueda disminuir esta falencia metodológica. Los hallazgos de esta investigación tienen implicancias prácticas significativas para las instituciones de educación superior. Como recomendación, las universidades deberían implementar programas de bienestar estudiantil que integren apoyo institucional formal y apoyo social informal, ya que el entorno del equipo interno positivo y el apoyo institucional se relacionan positivamente con el compromiso académico y el bienestar psicológico de los estudiantes (Chaudhry et al., 2024) y mentorías psicológicas que ayuden a mitigar problemas emocionales asociados a la soledad (Ellard et al., 2023).

En conclusión, el análisis de comparación de medias reveló que las mujeres universitarias reportan niveles significativamente superiores de relaciones positivas en comparación a los hombres, aunque no se observaron diferencias por género en el miedo a la soledad ni en el compromiso académico, sugiriendo que estos últimos constructos operan de manera similar en ambos sexos. La investigación confirma las hipótesis originales de que los universitarios manifiestan un mayor compromiso académico a medida que experimentan una mayor participación en cuanto a las relaciones sociales positivas y una menor presencia de problemas asociados al miedo a la soledad. Estos hallazgos

pueden servir a futuras investigaciones para contrastar resultados y así tener un panorama más claro sobre cómo promover y desarrollar el compromiso académico, teniendo en cuenta las variables que están asociadas a ella, incluyendo las diferencias de género en la percepción del apoyo social. También, se puede extraer información valiosa de los resultados mediante el análisis inferencial que pueda servir para la creación de programas de intervención estudiantil enfocados a mitigar y promover aquellas variables que afectan el desarrollo adecuado del compromiso académico, considerando estrategias diferenciadas que fortalezcan especialmente las redes de apoyo social.

Referencias Bibliográficas

- Alberti, F. (2018). This “Modern Epidemic”: Loneliness as an Emotion Cluster and a Neglected Subject in the History of Emotions. *Emotion Review*, 10(3), 242-254. <https://doi.org/10.1177/1754073918768876>
- Amerstorfer, C., y von Münster-K. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bakker, A., y Mostert, K. (2024). Study Demands-Resources Theory: Understanding Student Well-Being in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 36(3), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8>
- Baumeister, R., y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benlahcene, A., Mohamed, R., Ahmed, M., y Aboudahr, S. (2024). A pathway to engagement: the mediating role of self-efficacy between interpersonal relationships and academic engagement. *Cogent Psychology*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2330239>
- Billingsley, J., y Hurd, N. (2019). Discrimination, mental health and academic performance among underrepresented college students: the role of extracurricular activities at predominantly white institutions. *Social Psychology of Education*, 22(2), 421-446. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09484-8>
- Brogliá, E., Millings, A., y Barkham, M. (2018). Challenges to addressing student mental health in embedded counselling services: a survey of UK higher and further education institutions. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(4), 441-455. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1370695>
- Buckley, P., y Lee, P. (2018). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Bukowski, W., y Laursen, B. (2019). Peers and the self. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* ((2nd ed.), pp. 141-156). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2018-00748-008>
- Cajas, V., Paredes, M., Pasquel, L., y Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., y Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team

- environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *PLOS ONE*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>
- Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., y Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41(2), 745-783. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Cleofas, J. (2020). Student involvement, mental health and quality of life of college students in a selected university in Manila, Philippines. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 435-447. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1670683>
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, S. (2022). Comparison of Normality Tests in Terms of Sample Sizes under Different Skewness and Kurtosis Coefficients. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 397-409. <https://doi.org/10.21449/ijate.1101295>
- Dodell, D., y Germine, L. (2018). Epidemiological Dimensions of Social Anhedonia. *Clinical Psychological Science*, 6(5), 735-743. <https://doi.org/10.1177/2167702618773740>
- Dominguez, S., Sánchez, A., y Fernández, M. (2020). Psychometric properties of the uwes-9s in peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 24-39. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Dores, A., Martins, H., Reis, A., y Carvalho, I. (2021). Empathy and coping in allied health sciences: Gender patterns. *Healthcare (Switzerland)*, 9(5), 1-12. <https://doi.org/10.3390/healthcare9050497>
- Duron, F., García, F., y Poggio, L. (2018). Positive Psychosocial Factors Associated with the University Student’s Engagement. *The Open Psychology Journal*, 11, 292-300. <https://doi.org/10.2174/1874350101811010292>
- Ellard, O., Dennison, C., y Tuomainen, H. (2023). Review: Interventions addressing loneliness amongst university students: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(4), 512-523. <https://doi.org/10.1111/camh.12614>
- Farrer, L., Jackson, H., Gulliver, A., Calear, A., y Batterham, P. (2024). Mental Health Among First-Year Students Transitioning to University in Australia: A Longitudinal Study. *Psychological Reports*, 0, 1. <https://doi.org/10.1177/00332941241295978>
- Feng, Q., Luo, H., Li, W., Chen, T., y Song, N. (2023). Effects of gender diversity on college students’ collaborative learning: From individual gender to gender pairing. *Heliyon*, 9(6), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16237>
- Gale, T., y Parker, S. (2016). Retaining students in Australian higher education: cultural capital, field distinction. *European Educational Research Journal*, 16(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/1474904116678004>

- Harp, N., y Neta, M. (2023). Tendency to share positive emotions buffers loneliness-related negativity in the context of shared adversity. *Journal of Research in Personality*, 102, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104333>
- Holtmann, J., Koch, T., Lochner, K., y Eid, M. (2016). A Comparison of ML, WLSMV, and Bayesian Methods for Multilevel Structural Equation Models in Small Samples: A Simulation Study. *Multivariate Behavioral Research*, 51, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00273171.2016.1208074>
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1224/1187>
- Huo, J. (2022). The Role of Learners' Psychological Well-Being and Academic Engagement on Their Grit. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848325>
- Iwasaki, S., Deguchi, Y., y Inoue, K. (2025). Loneliness and psychological stress in Japanese university students: A cross-sectional gender-based comparative study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences Reports*, 4(3), 1. <https://doi.org/10.1002/pcn5.70153>
- Jaud, J., Görig, T., Konkell, T., y Diehl, K. (2023). Loneliness in University Students during Two Transitions: A Mixed Methods Approach Including Biographical Mapping. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043334>
- Jefferson, R., Barreto, M., Jones, F., Conway, J., Chohan, A., Madsen, K., Verity, L., Petersen, K., y Qualter, P. (2023). Adolescent loneliness across the world and its relation to school climate, national culture and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 997-1016. <https://doi.org/10.1111/bjep.12616>
- Jeong, S. (2023). A Study on Interpersonal Problems in College Students. *The K Association of Education Research*, 8(3), 213-228. <https://doi.org/10.48033/jss.8.3.11>
- Karki, P., Chaudhury, S., y Patangia, B. (2020). Academic Engagement among College Students in Urban Bangalore: Exploring Institutional and Individual Level Determinants of Academic Engagement. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 14(2), 24. <https://doi.org/10.26634/jpsy.14.2.17487>
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., y Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Khan, A., Zeb, I., y Fang, S. (2025). Gender differences in mental health experiences and perceived social support among university students: a qualitative case study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2025.2576004>

- Kovich, M., Simpson, V., Foli, K., Hass, Z., y Phillips, R. (2023). Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students. *International Journal of Community Well-Being*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s42413-022-00184-4>
- Lei, P., y Wu, Q. (2012). Estimation in structural equation modeling. In *Handbook of structural equation modeling*. (pp. 164-180). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-16551-010>
- Lei, y Shiverdecker, L. (2020). Performance of Estimators for Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables with Missing Data. *Structural Equation Modeling*, 27(4), 584-601. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1680292>
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Loyola, P., Vega, A., Salazar, G., Gil-Marín, M., y Adsuar, J. (2025). Studying engagement in educational settings: a mapping review on high-impact academic engagement research. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1519509>
- Lushington, K., Andrew, W., Sarah, B., James, D., James, M., y Kennedy, D. (2015). Culture, Extracurricular Activity, Sleep Habits, and Mental Health: A Comparison of Senior High School Asian-Australian and Caucasian-Australian Adolescents. *International Journal of Mental Health*, 44(1-2), 139-157. <https://doi.org/10.1080/00207411.2015.1009788>
- McIntyre, J., Joanne, W., Rhiannon, C., Paula, H., y Bentall, R. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health*, 27(3), 230-239. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437608>
- McLean, L., Gaul, D., y Penco, R. (2023). Perceived Social Support and Stress: a Study of 1st Year Students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(4), 2101-2121. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Newton, J., Dooris, M., y Wills, J. (2016). Healthy universities: an example of a whole-system health-promoting setting. *Global Health Promotion*, 23(1), 57-65. <https://doi.org/10.1177/1757975915601037>
- Nigussie, B., y Urgessa, D. (2024). Students' academic culture: the mediating role of academic commitment in the relationship between academic resilience and academic performance of university students. *Cogent Education*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2377004>
- Pachucki, M., Ozer, E., Barrat, A., y Cattuto, C. (2015). Mental health and social networks in early adolescence: A dynamic study of objectively-measured social interaction behaviors. *Social Science & Medicine*, 125, 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.04.015>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., y Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary*

- Priestley, M., Angela, H., Susan, J., Virendra, M., Gareth, H., y Spanner, L. (2022). Student perceptions and proposals for promoting wellbeing through social relationships at university. *Journal of Further and Higher Education*, 46(9), 1243-1256. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2061844>
- Ramli, M., Cahyadi, A., Mizani, H., Hendryadi, y Mais, R. (2023). Loneliness, academic self-efficacy, and student engagement in the online learning environment: the role of humor in learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 1-23. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19002>
- Riboldi, I., Crocamo, C., Piacenti, S., Capogrosso, C., Calabrese, A., Lucini Paioni, S., Bartoli, F., Armes, J., Taylor, C., y Carrà, G. (2025). Mental health and loneliness in university students: A structural equation modelling comparing Italy and the UK. *International Journal of Social Psychiatry*, 0, 1-12. <https://doi.org/10.1177/00207640251346273>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Sette, S., Zava, F., Laghi, F., Baumgartner, E., y Coplan, R. (2023). Linking social relationships at school, loneliness, and academic self-perceptions among primary school children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 88, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101568>
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z., y Raabe, I. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(3), 792-797. <https://doi.org/10.1073/pnas.1811388115>
- Ulloa, C., Castillo, C., Enriquez, B., Zapata, L., Salirrosas, L., Pérez, C., y Roca, C. (2023). Predeco program and its effectiveness on interpersonal relationships in high school students. *Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*. <https://doi.org/10.18687/LEIRD2023.1.1.101>
- Van Tonder, J., Jordaan, J., y Esterhuysen, K. (2023). Self-esteem, Interpersonal Communication Competence, and Media and Technology Usage as Predictors of Loneliness Among University Students. *SAGE Open*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221148379>
- Ventura, J., Sánchez, A., Caycho, T., Barboza, M., y Rubio, A. (2020). Fear of Loneliness: Development and Validation of a Brief Scale. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.583396>
- Vilca, L., Aquino, J., Esteban, J., y Caycho, T. (2023). Development and psychometric study of the scale of the positive relationship PRIM + 19 in peruvian university

- students. *BMC Psychology*, 11(1), 56. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01094-6>
- Wali, M. (2022). Academic engagement among university students. *Journal of Research in Education and Psychology*, 37(4), 641-676.
- Wolters, N., Mobach, L., Wuthrich, V., Vonk, P., Van der Heijde, C., Wiers, R., Rapee, R., y Klein, A. (2023). Emotional and social loneliness and their unique links with social isolation, depression and anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 329, 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.096>
- Wood, C. (2013). Loneliness: a silent epidemic. *Independent Nurse*, 2013(6), 32-33. <https://doi.org/10.12968/indn.2013.17.6.99114>
- Yang, D., y Swekwi, U. (2021). The influence mechanism of loneliness to learning and its coping strategies in Chinese college students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 68-85. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.9.5>
- Yildirim, H., Uysal, M., y Büyüköztürk, Ş. (2018). The comparison of WLS and robust WLS methods in different sample size and distribution conditions. *Elementary Education Online*, 17(1), 431-439. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413794>
- Yousefy, A., Ghassemi, G., y Firouznia, S. (2012). Motivation and academic achievement in medical students. *Journal of Education and Health Promotion*, 1(1), 4. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.94412>
- Zahedi, H., Sahebihagh, M., y Sarbakhsh, P. (2022). The Magnitude of Loneliness and Associated Risk Factors Among University Students: A Cross-Sectional Study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4, 411-417. <https://doi.org/10.18502/ijps.v17i4.10690>
- Zhang, J., Zhao, S., Deng, H., Yuan, C., y Yang, Z. (2024). Influence of interpersonal relationship on subjective well-being of college students: The mediating role of psychological capital. *PLOS ONE*, 19(9), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293198>
- Zhang, X., y Dong, S. (2022). The relationships between social support and loneliness: A meta-analysis and review. *Acta Psychologica*, 227, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103616>
- Zins, J., Michelle, B., Roger, W., y Walberg, H. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

ANEXOS

EVIDENCIA DE SUMISION

INFORME DE REVISIÓN DEL MANUSCRITO

Título: La influencia de las relaciones positivas y el miedo a la soledad en el compromiso académico de los estudiantes universitarios peruanos

Autores:

- Jonatán Padilla Guevara
- Jhordy Irene-Mendoza
- Luz Goycochea-Rodrigo

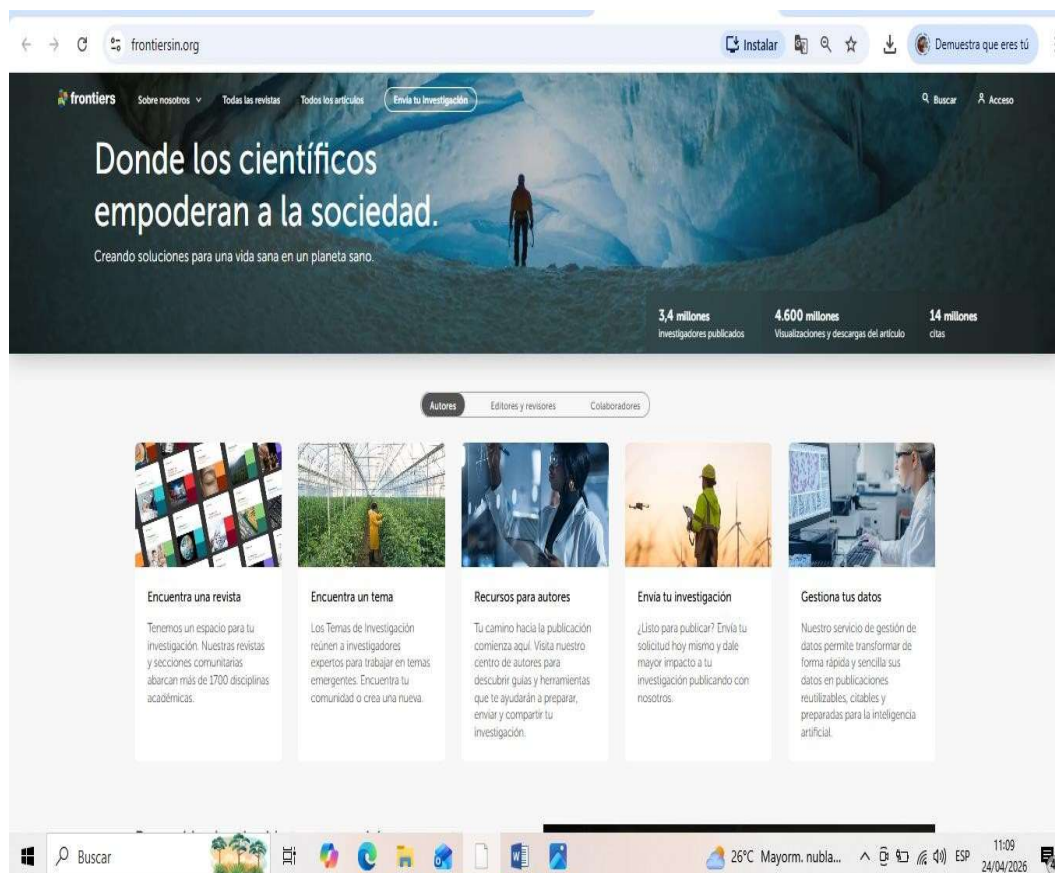
Asesor: Mtro. Julio Cesar Cjuno Suni

Revista: Frontiers

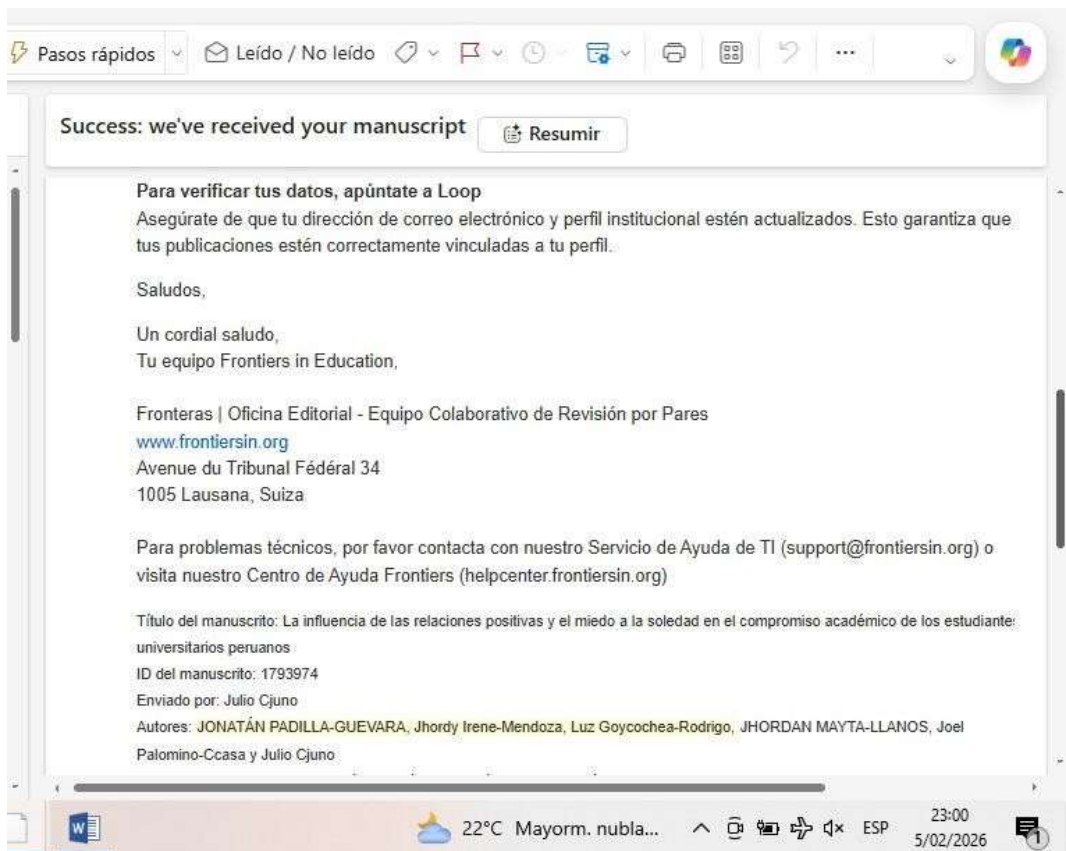
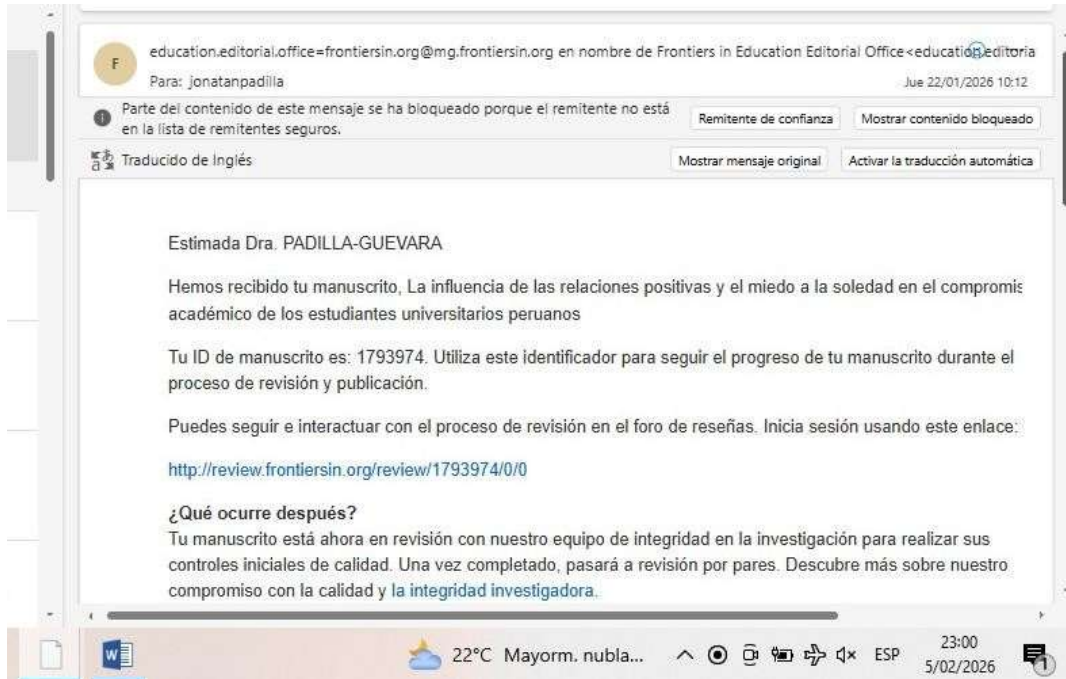
Indexada: Scopus Q2

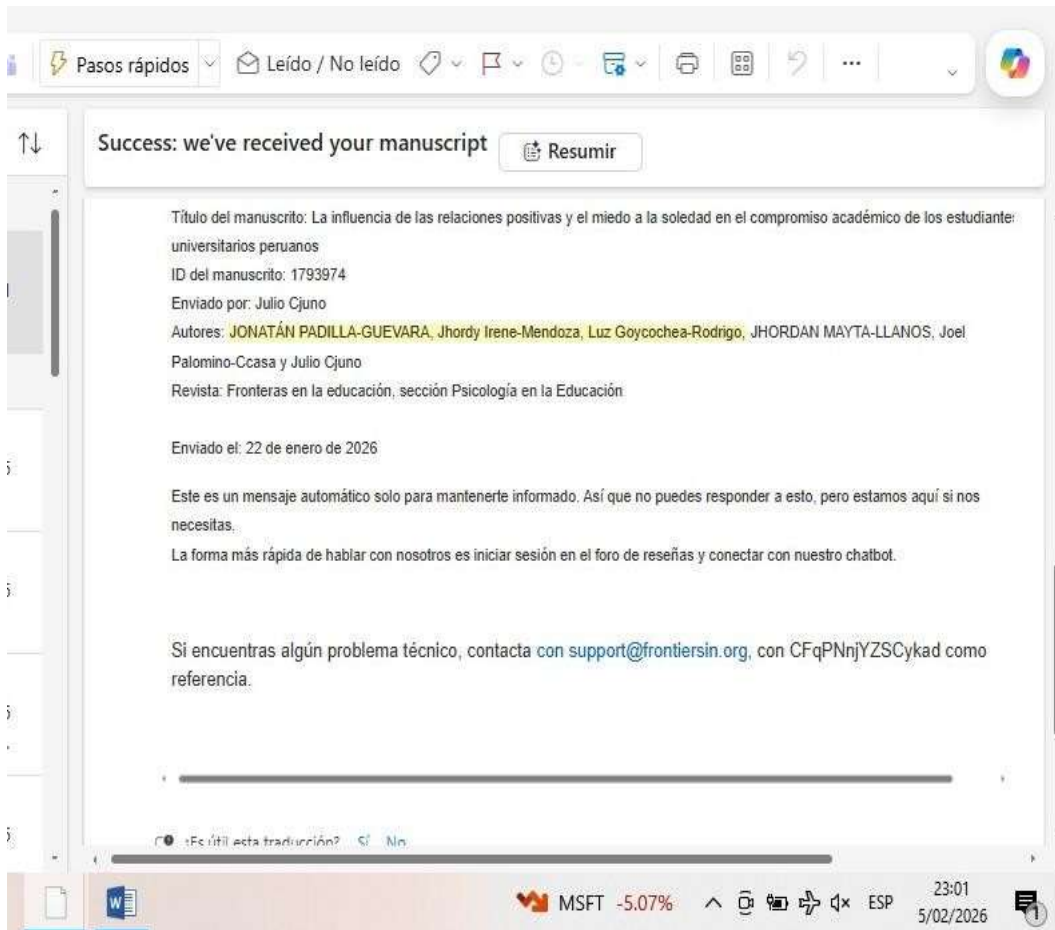
Link Revista: www.frontiersin.org

Página de la revista (Captura).

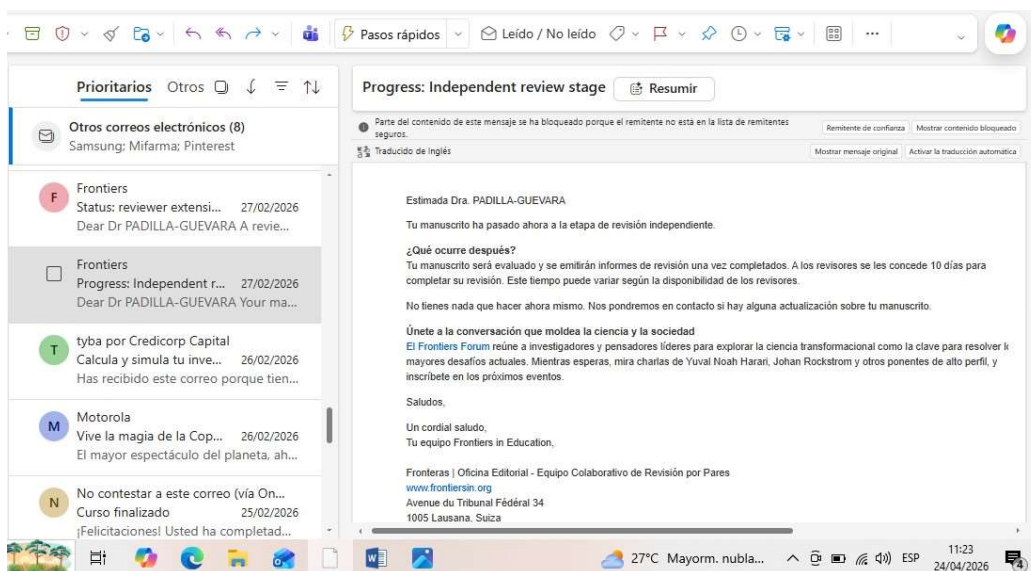


Evidencia de envío (Captura)

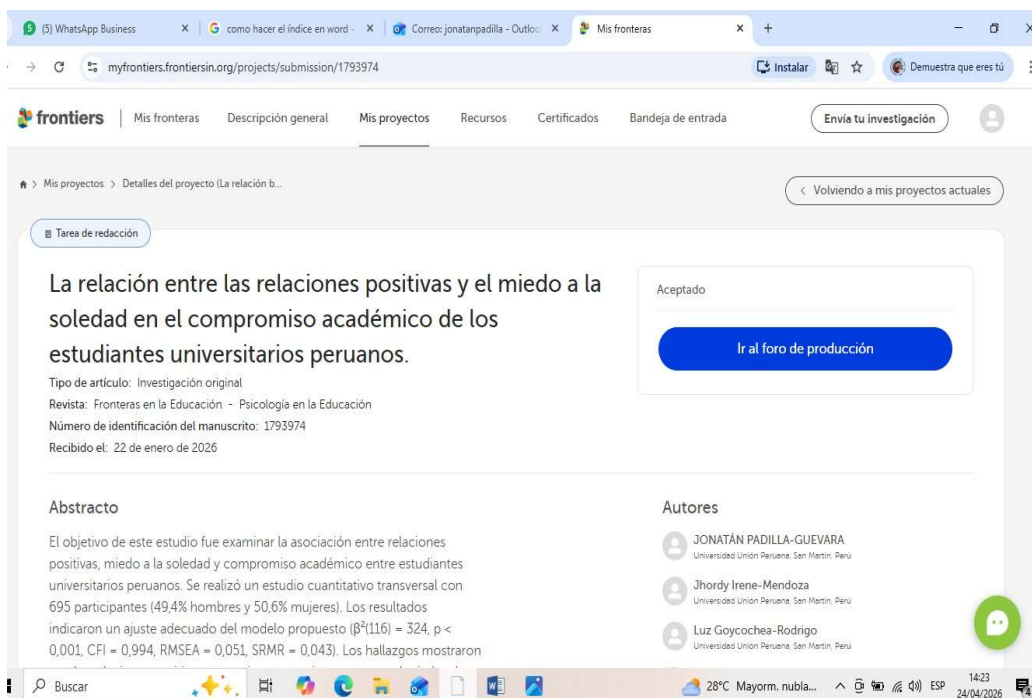
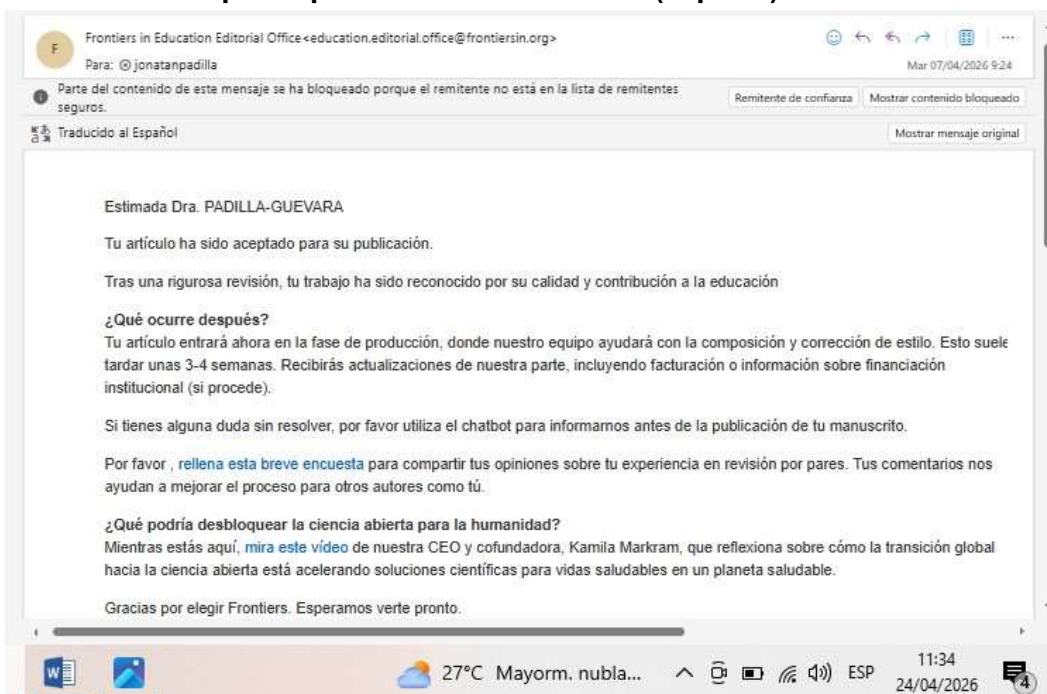




Evidencia Revisión por pares (Captura: Imagen claramente visible, que se note nombre de los involucrados, fecha, título de trabajo y nombre de la revista).



La revista aceptó la publicación del artículo (captura)



COPIA DE LA RESOLUCIÓN DE INSCRIPCIÓN DEL PERFIL DE PROYECTO DE TESIS



Lima, Ñaña, 11 de agosto del 2025

EL COMITÉ DE ÉTICA Y BIOÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CONSTA

Que el proyecto de investigación de **Jhordy Andy Irene Mendoza**, identificada con DNI No. **72139393**, **Luz keyli Goycochea Rodrigo**, identificada con DNI No. **77134819**, **Jonatán Padilla Guevara**, identificada con DNI No. **46954304** y su asesor(a) el **Mg. Cjuno Suni Julio Cesar**, identificado(a) con DNI No. **44095908**, con el título: **“Las relaciones positivas, miedo a la soledad y engagement académico en universitarios peruanos de la región San Martín”**, fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética y Bioética de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud; considerando su calidad científica, bienestar de los participantes, y en conformidad con los estándares éticos establecidas en el Código de ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión (CoEIn - UPeU).

Para mantener la aprobación del Comité de Ética y Bioética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

1. Cada participante debe dar su consentimiento informado. Los menores de edad deben registrar su asentimiento informado bajo el consentimiento de uno de sus padres o tutores legales, en caso de trabajos prospectivos. En caso de trabajos retrospectivos, se debe contar con la carta de autorización de la institución para el uso de los datos, si no es de acceso público.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número **2025-CEB-FCS-UPeU-187**

Fecha de aprobación: 2025-08-11

Fecha de expiración: 2026--08-11




Mg. José Luis Yareta Yareta
Presidente
Comité de Ética y Bioética-FCS




Mg. Rita Cordova Soncco
Secretaria
Comité de Ética y Bioética - FCS

Villa Unión – Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho-CHOSICA, Lima 15, Perú
Teléfono (01) 618-6300 Fax: 6186339 Casilla 3564 Web: www.upeu.edu.pe Email:
universidadperuanaunion@upeu.edu.pe

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Instrumento N°1 (PRIM+19)

Instrucciones: A continuación, se le presenta diversas situaciones sobre cómo nos relacionamos con los demás. Marca con una "X" la respuesta que mejor te describe. Recuerda que no existen respuestas correctas e incorrectas y que no es necesario dedicar mucho tiempo a cada frase. Se le presenta opciones de respuesta tipo lickert con los siguientes valores: **No me describe = 0; Me describe muy poco =1; Me describe regularmente =2 y Me describe muy bien = 3**

N°	ÍTEMS	0	1	2	3
1	Me es fácil entablar amistad con personas que recién conozco.				
2	Soy amable y atento con personas cercanas a mí (familiares y amigos).				
3	Siento que mis amigos y familiares me dedican tiempo.				
4	Disfruto pasar tiempo con mis amigos y familiares.				
5	Inspiro confianza a las personas que recién conozco.				
6	Mi relación con amigos y familiares se caracteriza por el compañerismo y aprecio mutuo.				
7	Siento que mis amigos y familiares se preocupan por mí.				
8	Cuando estoy con mis amigos y familiares me siento contento.				
9	Cuando conozco a personas nuevas, entramos en confianza rápidamente.				
10	Soy respetuoso con la forma de pensar de mis amigos y familiares.				
11	Siento que puedo contar con mis amigos y familiares en momentos de dificultad.				
12	Me siento satisfecho con la relación que tengo con mis familiares y amigos.				

13	Estoy dispuesto a ayudar a personas que recién conozco.				
14	Me alegro por los triunfos de mis amigos y familiares.				
15	Me siento acompañado por mis amigos y familiares.				
16	Logro establecer un vínculo cercano con personas que recién conozco.				
17	La relación que tengo con mis amigos y familiares me ayuda a desarrollarme y alcanzar mis objetivos.				
18	Me siento querido por mis amigos y familiares.				
19	Me llevo bien con personas que recién conozco.				

Instrumento N°2 (BSFL)

Instrucciones: A continuación, se le presenta diversas situaciones sobre cómo se siente usted. Marca con una X la respuesta que mejor te describe. Recuerda que no existen respuesta correctas e incorrectas y que no es necesario dedicar mucho tiempo a cada frase. Se le presenta opciones de respuesta tipo lickert con los siguientes valores: **Nunca = 0; Rara vez =1; A veces =2; Casi siempre= 3 y Siempre = 4**

N°	ÍTEMS	0	1	2	3	4
1	Temo que alguien pueda abandonarme.					
2	La idea de estar solo me preocupa.					
3	Tengo miedo a estar solo.					
4	Cuando estoy solo, busco la compañía de alguien.					
5	Me preocupa que alguien se aleje de mi lado.					

Instrumento N°3 (UWES-9S)

Instrucciones: A continuación, se le presenta diversas afirmaciones sobre asociadas al estado actual con su carrera profesional. Marca con una X la respuesta que mejor te describe. Recuerda que no existen respuesta correctas e incorrectas y que no es necesario dedicar mucho tiempo a cada frase. Se le presenta opciones de respuesta tipo lickert con los siguientes valores: **Nunca =**

1; Casi nunca =2; Algunas veces =3; Regularmente =4; Bastantes veces =5; Casi siempre =6 y Siempre =7

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