



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(Fecyt)**

CARRERA: PSICOLOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“BURNOUT Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
TÉCNICA DEL NORTE”**

Modalidad: Presencial

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de licenciatura en psicología

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

Autora: Kamila Alejandra Bastidas Navarrete

Directora: Inés Margarita Mantilla Posso

Asesor: William Saud Yarad Salguero

Ibarra – 2023



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, poniendo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1003979182		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Bastidas Navarrete Kamila Alejandra		
DIRECCIÓN:	Juana Atabalipa y Hernán Gonzáles de Saa		
EMAIL:	kmlabastidas@outlook.com		
TELÉFONO FIJO:	(2) 652 414	TELF. MÓVIL	098 301 3644

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“BURNOUT Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE”
AUTORA:	Srta. Kamila Alejandra Bastidas Navarrete
FECHA:	2023/10/23
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicología
DIRECTORA:	MSc. Inés Margarita Mantilla Posso
ASESOR:	MSc. William Saud Yarad Salguero

CONSTANCIAS

La autora manifiesta que, la obra objeto de la presente autorización se la desarrolló sin violar derechos de autor de terceros, por lo cual es una obra original y que, al ser la titular de los derechos patrimoniales asume la responsabilidad sobre el contenido de esta y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 23 días del mes de Octubre de 2023

AUTORA:


①:

Kamila Alejandra Bastidas Navarrete

C.I. 1003979182

CERTIFICACIÓN DE LA DIRECTORA

Ibarra, 20 de Octubre de 2023

MSc. Margarita Mantilla

TUTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

(f): *Margarita Mantilla P.*

MSc. Inés Margarita Mantilla Posso

C.I.: 1003911789

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del trabajo de integración curricular "BURNOUT Y RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE", elaborado por la señorita Kamila Alejandra Bastidas Navarrete, previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

(f): 

MSc. Inés Margarita Mantilla Posso
C.I.: 1003911789

(f): 

MSc. William Saud Yarad Salguero
C.I.: 1002209748

DEDICATORIA

“Sin embargo, gracias a las enseñanzas del tiempo, mi corazón ha aprendido a resplandecer con el bienestar de otros y a derretirse por su congoja”.

Homero.

Esta obra está dedicada a todas las personas que fueron mi fuente de inspiración a lo largo de estos varios años de carrera: a mi madre por cuidar de mis estudios y ser mi primera guía; a Alexis Galindo por motivarme, con su ejemplo, a ser una estudiante de excelencia; a Guillermo Yáñez por infundir innovación e independencia en mí, y ser un apoyo incesante; y a Miguel Posso por verme como su colega y enseñarme lo ligero que puede ser el involucrarse en el área investigativa.

Así también, dedico esta obra a todas y todos los estudiantes que aman aprender y esperan atravesar su período educativo junto a personas que vean y potencialicen, desde el disfrute y la entrega, todas las cualidades que poseen, en busca de mejorar la calidad de vida de todo ser.

Kamila Bastidas Navarrete

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a la carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte por ser un grupo colaborador, unido e innovador en su formación; a Margarita Mantilla por ser una tutora atenta, generosa y prolija de inicio a fin; y, principalmente a todos y todas las estudiantes que gustaron de participar en esta investigación.

Así también, agradezco a Raimundo López quién al desempeñar con pertinencia su trabajo permitió que todo este proceso sea posible desde un inicio.

A todos y todas ustedes, gracias.

RESUMEN

El máximo objetivo de la formación académica se fundamenta en el desarrollo integral del ser humano en busca de su aporte a la sociedad; sin embargo, este desarrollo puede verse perjudicado durante la formación universitaria por afectaciones psicofisiológicas como el burnout, debido a la carencia de competencias requeridas por los diversos cambios que se generan durante este proceso. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue estudiar la presencia de burnout y resiliencia en estudiantes de psicología y psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte de la ciudad de Ibarra, aplicando el Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y el 10-ítem Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), a través de una metodología de carácter cuantitativo-cualitativo, no experimental, de corte transversal y, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional; en donde el universo estudiado fue un total de 429 alumnos y alumnas pertenecientes al período académico septiembre 2022 – febrero 2023. Como resultados, utilizando los percentiles 33 y 66 se encontró que el 42,89% de participantes presentó niveles bajos de agotamiento emocional, el 37,06% niveles bajos de apatía por los estudios, el 38,23% niveles bajos de eficacia académica y el 37,06% niveles medios de resiliencia; mientras que, utilizando la prueba de hipótesis Chi Cuadrado se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre agotamiento emocional y resiliencia ($p= 0,000$), apatía por los estudios y resiliencia ($p= 0,002$) y, eficacia académica y resiliencia ($p= 0,000$). Así también, se concluyó que la aplicación de una guía práctica de estrategias de promoción de salud mental, estructurada de manera didáctica y concreta, servirá para evitar el desarrollo de burnout académico y fortalecer la capacidad de resiliencia en las y los participantes.

Palabras clave: Burnout, resiliencia, universidad.

ABSTRACT

The maximum objective of academic training is based on the integral development of the human being in search of its contribution to society; however, this development can be affected during university education by psychophysiological affectations such as burnout, due to the lack of skills required by the various changes that are generated during this process. Therefore, the objective of this research was to study the presence of burnout and resilience in psychology and psychopedagogy students of the Universidad Técnica del Norte in the city of Ibarra, applying the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), through a quantitative-qualitative, non-experimental, cross-sectional methodology with an exploratory, descriptive and correlational scope; where the universe studied was a total of 429 students belonging to the school year September 2022 - February 2023. As results, using the 33rd and 66th percentiles, it was found that 42.89% of participants presented low levels of emotional exhaustion, the 37.06% presented low levels of apathy for studies, 38.23% presented low levels of academic efficacy and 37.06% presented medium levels of resilience; while, using the Chi Square hypothesis test, a statistically significant difference was found between emotional exhaustion and resilience ($p= 0.000$), apathy for studies and resilience ($p= 0.002$) and academic efficacy and resilience ($p= 0.000$). Likewise, it was concluded that the application of a practical guide to mental health promotion strategies, structured in a didactic and concrete way, will serve to prevent the development of academic burnout, and strengthen the resilience of the participants.

Keywords: Burnout, resilience, university.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	3
1.1. Burnout académico	3
1.1.1. Resumen cronológico de la evolución del término	3
1.1.2. Definición	4
1.1.3. Sintomatología.....	4
1.1.4. Factores de riesgo asociados	5
1.1.4.1. Factores individuales.....	5
1.1.4.2. Factores académicos.....	5
1.1.4.3. Factores contextuales	6
1.1.5. Teorías explicativas	6
1.1.5.1. Teoría tridimensional del burnout de Maslach.....	6
1.1.5.2. Teoría del agotamiento de Baumeister.....	8
1.2. Resiliencia.....	8
1.2.1. Resumen cronológico del uso del término	8
1.2.2. Definición	9
1.2.3. Factores contribuyentes	9
1.2.4. Manifestación en estudiantes	9
1.2.4.1. Adaptabilidad	9
1.2.4.2. Persistencia y establecimiento de metas.....	10
1.2.4.3. Optimismo y búsqueda de apoyo.....	10
1.2.4.4. Resolución de problemas	10
1.2.5. Modelos teóricos explicativos	10
1.2.5.1. Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner	10
1.2.5.2. Modelo de la personalidad resistente de Kobasa y Maddi.....	11
1.3. Estudios sobre la relación entre burnout y resiliencia en estudiantes	12
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS.....	14
2.1. Tipo de investigación	14
2.2. Métodos, técnicas e instrumentos	14
2.2.1. Métodos.....	14
2.2.2. Técnicas y componentes éticos	14
2.2.3. Instrumentos	15
2.3. Preguntas de investigación	17
2.4. Matriz de operacionalización de variables	17
2.5. Participantes	19
2.6. Procedimiento de análisis de datos.....	19

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	20
3.1. Diagnóstico de Burnout y Resiliencia.....	20
3.1.2. Niveles de Resiliencia.....	23
3.2. Correlación entre niveles de burnout y resiliencia.....	25
CAPÍTULO IV: PROPUESTA	28
4.1. Nombre de la propuesta	28
4.2. Presentación de la propuesta.....	28
4.3. Objetivos de la propuesta.....	28
4.3.1 Objetivo general	28
4.3.2 Objetivos específicos	28
4.4. Contenido de la propuesta.....	28
4.4.1 Ejercicio y sueño.....	28
4.4.2 Gratitud y conexión social	28
4.4.3 Aprendizaje y alimentación	28
4.4.4 Mindset positivo y mindfulness	28
4.5. Guía práctica para estudiantes universitarios	28
CONCLUSIONES	29
RECOMENDACIONES	30
ANEXOS.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>MEDH en el contexto académico</i>	10
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Medidas de tendencia central y niveles por dimensiones</i>	20
Tabla 2. <i>Agotamiento emocional según sexo y carrera</i>	20
Tabla 3. <i>Apatía por los estudios según sexo y carrera</i>	21
Tabla 4. <i>Eficacia académica según sexo y carrera</i>	22
Tabla 5. <i>Resiliencia según sexo y carrera</i>	23
Tabla 6. <i>Tabla cruzada de agotamiento emocional y resiliencia</i>	25
Tabla 7. <i>Prueba de chi-cuadrado de agotamiento emocional y resiliencia</i>	25
Tabla 8. <i>Tabla cruzada de apatía por los estudios y resiliencia</i>	26
Tabla 9. <i>Prueba de chi-cuadrado de apatía por los estudios y resiliencia</i>	26
Tabla 10. <i>Tabla cruzada de eficacia académica y resiliencia</i>	27
Tabla 11. <i>Prueba de chi-cuadrado de eficacia académica y resiliencia</i>	27

INTRODUCCIÓN

Los cambios inducidos por una nueva etapa de formación académica se acompañan de altas expectativas y desafíos cada vez más exigentes en el entorno académico contemporáneo. Sumándose a esto, la presencia de metodologías educativas obsoletas, procesos desorganizados y carencias socioemocionales se hace evidente la existencia de estados perjudiciales para el estudiantado, como lo es el burnout académico. Este fenómeno, caracterizado por el agotamiento emocional, la desinteresada actitud hacia los estudios y la disminución en la eficacia académica no solo impacta la calidad de vida de los estudiantes en general, generando consecuencias negativas para la educación en su conjunto, sino que también plantea cuestionamientos cruciales acerca del bienestar de aquellos que se preparan para guiar y brindar apoyo a otros individuos en su desarrollo. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes de psicología y psicopedagogía.

En paralelo, la resiliencia emerge como base protectora para la salud mental, al ser reconocida como la capacidad para afrontar y superar desafíos con flexibilidad y fortaleza emocional, más aún para aquellos inherentes a esta área temática. Por lo tanto, el presente estudio se enfoca en analizar el fenómeno del burnout académico y el papel crucial que puede poseer la resiliencia en relación con este, dentro del contexto universitario.

En este sentido, el objetivo principal de este estudio es investigar la presencia de burnout y resiliencia en estudiantes de psicología y psicopedagogía. Para lograr esto, se pretende identificar los niveles de burnout y resiliencia según el sexo de los participantes, así como determinar la correlación existente entre los niveles de burnout y los niveles de resiliencia que se observen en ellos. Esta investigación se justifica por la persistente falta de comprensión profunda sobre el síndrome de burnout y su relación con la salud mental, a pesar de la creciente conciencia sobre estos temas. Además, se busca explorar cómo la resiliencia puede influir en la evolución y consecuencias del burnout, particularmente en los entornos educativos y en las disciplinas mencionadas.

De manera consecuente, es esencial aportar al saber brindando una base sólida para la implementación de estrategias de fortalecimiento y cuidado del equilibrio mental junto a la promoción de una formación de calidad en la cual la educación se encamine en el forjamiento de personas capacitadas desde una perspectiva de responsabilidad científica y social.

Ciertamente, este estudio se enfrenta a varios desafíos entre los cuales se encuentran, principalmente: la barrera para divulgar problemas de salud psicológica, especialmente en el ámbito académico; y, la predisposición para participar en estudios de índole científica, aspectos para tener en cuenta en una próxima investigación dentro del mismo contexto.

En definitiva, dando por sentado lo expuesto a lo largo de esta rigurosa investigación, se han identificado y examinado una serie de resultados y descubrimientos que aportan claridad sobre el fenómeno del burnout académico y la capacidad de resiliencia en estudiantes universitarios de psicología y psicopedagogía. Al estudiar el burnout académico, se ha llevado a cabo un exhaustivo análisis que abarca desde la evolución histórica del término hasta la definición adoptada para este estudio, pasando por la identificación de sus síntomas y los factores de riesgo conexos, además de la consideración de dos de las teorías preeminentes para esta investigación. En cuanto a la exploración de la capacidad de resiliencia en estudiantes, se ha profundizado en el uso del término en diferentes ámbitos científicos, su definición específica, los factores que contribuyen a su cultivo y fortalecimiento, las manifestaciones que presenta y los modelos teóricos clave que sustentan este estudio. Además, a lo largo de esta investigación, han aflorado patrones y conexiones notables entre el burnout académico y la resiliencia, en los cuales la disciplina de psicología se distingue por su destacada capacidad resiliente en comparación con la psicopedagogía, destacando la disminución del riesgo de experimentar burnout. Finalmente, abordando cuestiones fundamentales, como los niveles de burnout y resiliencia según sexo en estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte; y, explorando la correlación existente entre los niveles de burnout y resiliencia identificados, se ha obtenido nuevas perspectivas y un entendimiento más profundo acerca de la salud mental, el comportamiento humano y el desarrollo social. En síntesis, se puede mencionar que en esta introducción se anticipan los resultados más sobresalientes obtenidos y una vista previa de cómo estos hallazgos contribuirán al corpus de conocimiento existente en el campo de la psicología.

A continuación, la presente tesis se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo I, se plantea el marco teórico de la investigación, mismo que se encuentra estructurado por un conglomerado de literatura científica, plasmada desde una perspectiva deductiva y enmarcada desde un panorama biopsicosocial, sobre el burnout académico, la resiliencia y su relación en contextos universitarios. El capítulo II, detalla la metodología aplicada para dar respuesta a las preguntas de investigación, las características cualitativas – cuantitativas de las y los participantes, y el procedimiento general para el análisis de datos. El capítulo III, expone los resultados referentes a los niveles bajos, medios y altos de las tres dimensiones del burnout y de la resiliencia, diferenciados por sexo y carrera; así como los resultados referentes a la correlación entre cada una de las dimensiones del burnout y la resiliencia. El capítulo IV, plantea una guía práctica para estudiantes universitarios, basada en los resultados obtenidos en la presente investigación, cuya finalidad es la promoción de la salud mental. Y finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, basadas en modelos teóricos conceptuales de personajes clave en esta temática, para futuras investigaciones y prácticas.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Burnout académico

1.1.1. Resumen cronológico de la evolución del término

El estudio del burnout académico tiene sus inicios con el análisis directo del burnout, en el escenario legal de California durante la década de 1970. Dentro del gremio legal comenzaron a surgir preocupaciones sobre la salud mental y el bienestar de los abogados, puesto que se estaban observando niveles alarmantes de estrés y desgaste entre los profesionales del derecho (Schaufeli et al., 1993).

En base a este contexto, el psicoterapeuta de origen alemán Herbert Freudenberger (1974) empezó a notar patrones recurrentes de agotamiento extremo y desgaste emocional, tanto en sus pacientes abogados como en otros profesionales y voluntarios con alta demanda laboral, acuñando el término “burnout” (expuesto en paralelo por la psicóloga Christina Maslach) a la experiencia que afectaba a este grupo de personas.

La palabra burnout es un anglicismo proveniente de la raíz indoeuropea bhreu (burn) que significa quemar, y de la raíz protoindoeuropea úd (out) que significa totalmente, lo cual hace referencia a “estar totalmente quemado/a” (Watkins, 2011). En este caso, Freudenberger utilizó el término para ilustrar cómo las altas demandas laborales podían dejar a las personas sintiéndose física y emocionalmente exhaustas; marcando la pauta para que la comunidad médica y psicológica comenzara a brindar reconocimiento a este fenómeno dentro de las profesiones de ayuda y cuidado de la salud, e introdujeran el concepto de burnout asistencial.

En la década de 1980 se amplía el enfoque del burnout a otros campos laborales, como la enseñanza, y se asocia su causa al estrés (Maslach & Jackson, 1981). El estrés es una reacción psicofisiológica que se presenta ante situaciones que pueden ser consideradas excesivamente demandantes o amenazantes para la supervivencia humana, cuando dicha reacción es eficaz para la adaptación al medio, el término que se emplea es eustrés; al contrario, si dicha reacción resulta ser perjudicial para la adaptación, el término que se emplea es disestrés (García et al., 2011; Vales, 2011). Desde esta perspectiva, cuando el disestrés se mantiene de forma constante alcanza un nivel crónico de funcionamiento que genera un conjunto de afecciones físicas, psicológicas y sociales conocidas como síndrome de burnout, laboral en este punto de la historia.

A partir de esto, durante los próximos diez años, las investigaciones plasman su encuadre en identificar tanto los factores de riesgo como los factores protectores del burnout, explorando las diversas dimensiones conductuales del síndrome (Álvarez et al., 1993; Portero & de Los Fayos, 1998; Arranz et al., 1999).

Mientras que, a inicios del siglo XXI se reconocen los efectos del burnout en una nueva área: la académica, especialmente en estudiantes y profesionales de la educación, dando como origen el término de “burnout académico” (Schaufeli et al., 2002b).

Actualmente, la investigación sobre este tema ha expandido su estudio a diferentes niveles educativos y carreras profesionales, profundizando en cómo los desafíos contemporáneos afectan el bienestar de las y los estudiantes (Gaeta & Dillarza, 2021; Wright et al., 2022).

1.1.2. Definición

Como se ha podido mencionar anteriormente, el síndrome de burnout ha sido estudiado en tres principales ámbitos: el asistencial, el laboral y el académico (Martínez & Domínguez, 2016).

Según Schaufeli et al. (2002b) el burnout académico se define como un estado de estrés constante caracterizado por un alto nivel de agotamiento emocional y apatía por los estudios, así como por un bajo nivel de eficacia académica. Una etapa que ejemplifica de gran manera dicha situación es la etapa universitaria, pues es de bien saber que, durante el proceso formativo universitario se generan diversos cambios entre los cuales precede una mayor responsabilidad académica, por lo cual, cuando dicha responsabilidad sobrepasa el nivel óptimo de competencias, el estudiantado se verá en riesgo de presentar afectaciones psicofisiológicas pudiendo dar como resultado el burnout (Quispe, 2021).

1.1.3. Sintomatología

Cuando las circunstancias que rodean el desempeñar académico no se encaminan a forjar un aumento del bienestar integral del cuerpo estudiantil, este a menudo manifiesta una sintomatología compleja que perjudica su desarrollo y, por ende, su futura práctica profesional.

De tal manera, desde un enfoque fisiológico se ha comprobado que el exceso de estrés en estudiantes se ve reflejado a través de síntomas como dolores de cabeza, fatiga crónica, dificultad para dormir, náuseas y aumento o pérdida del apetito; así como, el desarrollo de enfermedades cardíacas, gastrointestinales, musculares, dermatológicas y respiratorias (Águila et al., 2015; Polo, 2019; Caycho-Rodríguez et al., 2020), dejando en evidencia el gran impacto del desequilibrio en sus sistemas biológicos.

Por otra parte, en lo que concierne al estado psicológico del estudiantado se resalta la afectación del desempeño emocional y cognitivo por la presencia de burnout, en donde la sintomatología que se puede distinguir es de irritabilidad, preocupación excesiva, ánimo depresivo o ansioso, indecisión, apatía y bloqueo cognitivo (Águila et al., 2015; Kloster & Perrotta, 2019). Todo esto, llegando a ocasionar el desarrollo de conductas procrastinadoras ante las actividades académicas, así como, la incapacidad de demostrar el nivel de conocimiento de temas específicos (Sánchez, 2010; Kloster & Perrotta, 2019; Asto et al., 2022), por lo cual se genera una disminución de confianza en las propias habilidades y capacidades.

De la misma forma, como se ha afirmado antes, el burnout académico presenta diversas maneras de afectar el área social, originando principalmente incompetencia académica e interrelacional. La o el estudiante con elevado nivel de estrés puede exteriorizar deseos de abandonar su carrera, o de forma más general, mostrar aislamiento, repitencia o absentismo académico y conflictos frecuentes durante su desempeño educativo; lo que a su vez puede desencadenar en la reducción de la calidad durante el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior (Almuiñas & López, 2009; Águila et al., 2015; Valdivia, 2016; Caro & Núñez, 2018; Cardoso et al., 2019; Mar-Cornelio et al., 2021; Ortega et al., 2021).

En conjunto, la interacción de estos tres enfoques sintomatológicos resalta la necesidad de abordar de manera integral este fenómeno y fomentar el bienestar en la educación, pues el promover un proceso de instrucción en donde las y los estudiantes desarrollen habilidades, valores y actitudes sanas, les permitirá alcanzar un estado satisfactorio de existencia, misma que se verá orientada hacia el desarrollo sostenible desde un enfoque real, liberador, pacifista y justo con la vida (UNESCO, 2018; Figueroa et al, 2022).

1.1.4. Factores de riesgo asociados

Dentro del estudio del burnout académico existen diferentes factores que pueden aumentar la vulnerabilidad de las y los estudiantes universitarios a este problema.

1.1.4.1. Factores individuales

Algunos rasgos de personalidad, como la tendencia a la ansiedad o la introversión, pueden influir en cómo el estudiantado maneja las interacciones sociales, haciéndoles más vulnerables al burnout (Zellars et al., 2000; Bakker et al., 2006; García-Izquierdo, 2009). En este sentido, la existencia de competencias comunicativas orales y escritas ayudan tanto en el desarrollo académico, como en el desarrollo de la autopercepción del estudiantado; constituyéndose en habilidades de aprendizaje y herramientas de interrelación. Cuando él o la estudiante duda de sí misma, de su entorno o de una circunstancia en específico es imposible que surja una iniciativa que no sea la de autoprotección, conllevando a estados de estrés elevados y permanentes que dificultan la adaptación al medio educativo (Valdivia, 2016; Coronado & Gómez, 2019; Polo, 2019; Dávila et al., 2020; Rivero, 2022).

Chen et al. (2022) concluyeron que, de igual forma, una personalidad con rasgos de impulsividad y agresividad contribuye a que las y los estudiantes sean más propensos a presentar niveles altos de burnout, al verse reflejada en una capacidad limitada para afrontar dificultades.

1.1.4.2. Factores académicos

Por otra parte, al considerar los elementos educativos que se relacionan con el burnout sobresalen las características de calidad y cantidad de carga académica. La sobrecarga horaria, de actividades, tareas, exposiciones o evaluaciones; la ejecución de actividades bajo presión y sin un encuadre apropiado; así como, la falta de tutoría, asertividad y organización dentro de las asignaturas (Pidgeon et al., 2014; Suárez & Díaz, 2015; Bunyamin, 2017; Polo, 2019), pueden generar la presencia de creencias y expectativas negativas respecto a la capacidad del ejercicio académico, contribuyendo a una falta de motivación durante el proceso de aprendizaje y facilitando la deserción estudiantil.

Investigaciones sobre este tema reconocen que, aunque existe un incremento de ingreso de estudiantes a la universidad en América Latina, este aspecto pierde relevancia comparado con la cantidad de estudiantes que culminan sus estudios universitarios (Banco Mundial, 2017; Ferreyra et al., 2017; IESALC, 2020; Espíndola & León, 2022). Y, han demostrado que, tanto la deserción estudiantil como la alta repitencia son problemáticas generadas por factores endógenos y exógenos al proceso educativo, entre los cuales se resaltan los métodos pedagógicos y las condiciones socioeconómicas (Herrera, 2012; Baquerizo et al., 2014; Valdivia, 2016; Guzmán-Torres et al., 2022).

Todos estos factores dificultan la formación de profesionales competentes en las respectivas áreas de estudio, a la vez que ocasionan daños en su salud integral (Águila et al., 2015; Kloster & Perrotta, 2019; Polo, 2019; Caycho-Rodríguez et al., 2020), perdiendo de vista el abordar una educación crítica, participativa y argumentativa, que permita al cuerpo docente ser un ente generador de experiencias de aprendizaje, más que un ente que transmite conceptos (Kincheloe & McLaren, 2008; Figueroa et al., 2022).

1.1.4.3. Factores contextuales

También se debe considerar que dentro del ejercicio académico no sólo cobran relevancia como factores de riesgo la falta de habilidades individuales y de los elementos académicos antes mencionados, sino también la carencia de recursos de apoyo que se pueden construir en este contexto formativo.

Ya sea por escasez de destrezas metodológicas o estigmatización frente a temas de salud mental, investigaciones en estudiantes han identificado que las relaciones estresantes con tutores y las percepciones de maltrato recurrentes incrementan el riesgo de burnout (Cook et al., 2014). Sobresaliendo a este hecho que cuando los estudiantes presentan burnout tienden a socavar a sus pares mediante acciones deshonestas, viéndolos como competencia y no como colaboradores, lo cual deteriora el ambiente educativo (Dyrbye et al., 2010).

Además, se reconoce que tanto estudiantes como profesionales prefieren no reconocer que están atravesando por problemáticas de salud mental para evitar que desacrediten y condenen su futuro ejercicio profesional, lo cual dificulta el abordaje de esta y otras temáticas del bienestar psicológico (Shanafelt et al., 2011).

1.1.5. Teorías explicativas

Para comprender a profundidad los cimientos del burnout académico es fundamental recurrir a teorías que proporcionen un marco conceptual sólido y permitan su abordaje desde diferentes ángulos. En este caso se presentan dos teorías relevantes para el tema en cuestión: la primera, piedra angular de las investigaciones sobre burnout en estudiantes; y, la segunda, fuente para analizar los factores y mecanismos involucrados en el burnout desde una perspectiva biopsicosocial.

1.1.5.1. Teoría tridimensional del burnout de Maslach

En un inicio, con el aporte de Freudenberg, el gremio científico consideraba que el burnout estaba presente exclusivamente en contextos asistenciales, por lo cual su estudio se enmarcaba únicamente a estos entornos. Sin embargo, en 1981, la psicóloga estadounidense Christina Maslach desarrolló una teoría conceptual representativa de este síndrome, caracterizándolo por la presencia de tres dimensiones específicas: agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal; años más tarde, al considerar que esta afección no sólo está presente en profesionales que ofrecen servicios médicos o afines, el enfoque de estudio del burnout se amplió a un contexto no asistencial; siendo, finalmente, esta ampliación extendida al contexto educativo gracias a las investigaciones realizadas por los psicólogos Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker en el año 2002 (Maslach y Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2002a; Juárez-García et al., 2014).

Schaufeli et al. (2002a) evidenciaron que las y los estudiantes universitarios pueden manifestar sintomatología equivalente al agotamiento, el cinismo y la autoeficacia negativa expuesta en las y los trabajadores formales de cualquier área laboral (Bresó y Salanova, 2002; Bresó et al., 2003; Martínez et al., 2005); terminología que sería ahora denominada como: agotamiento emocional (AE), apatía por los estudios (Ap) y eficacia académica (EA) (Gómez et al., 2018).

De tal manera, en lo concerniente a la teoría conceptual tridimensional del burnout académico, el agotamiento emocional es definido como un estado de sobrecarga psicológica en donde la persona considera estar al límite de una situación (Ortiz, 2017). Este estado es un elemento fundamental en la teoría de Maslach puesto que su existencia diferencia al síndrome de burnout de otros conceptos relacionados, como la capacidad psicológica de autoeficacia (Maslach, 2001; García-Izquierdo, 2009).

Además, se ha demostrado que el agotamiento emocional está asociado con características de personalidad como: la inseguridad, la preocupación, la capacidad de resistencia, la organización y la fiabilidad (Zellars et al., 2000; Bakker et al., 2006; García-Izquierdo, 2009), lo cual crea un punto de unión entre burnout y resiliencia. Así también, se ha observado que este estado de abandono-renuncia que se da debido a la producción elevada de cortisol, juega un papel relevante en el origen de cuadros depresivos al presentarse como una estrategia del organismo para ahorrar energía, puesto que un desgaste elevado y constante de esta (como es en el caso del burnout) ocasionaría una ruptura de la homeostasis interna de la persona y, por ende, varias de las problemáticas mencionadas en párrafos anteriores, entre las que sobresalen los problemas de aprendizaje (León-Barúa, 2007).

Por otro lado, la apatía por los estudios, otra de las dimensiones de esta triada teórica, también denominada cinismo o despersonalización, hace referencia a un estado de respuesta impersonal e insolente ante asuntos relacionados con los estudios (Berrios, 2017). En este punto, un aspecto social que se pierde es el sentido de cooperación en una relación de aprendizaje-enseñanza, puesto que dejan de tener relevancia las metas comunes e individuales que hayan existido antes y durante el proceso de aprendizaje, todo esto debido a la percepción subjetiva que se puede generar de una situación adversa que involucra cierto grado de interacción social.

Y finalmente, se cuenta con la dimensión de eficacia académica. Esta dimensión hace referencia a una cualidad de realización personal ante los estudios, en donde la persona se contempla como un ser competente en su ámbito educativo (Vargas & Yadine, 2017). Durante la presencia de burnout académico, las personas pierden la capacidad de reconocerse como entes cualificados en su diario desenvolvimiento académico, lo cual conlleva a la desregularización de conductas y genera la adquisición de hábitos que son perjudiciales para el desarrollo integral; sucediendo lo opuesto cuando se garantiza la presencia de entornos que favorecen la existencia de experiencias positivas, lo cual brinda a las personas la oportunidad de fortalecer la autopercepción y madurar las capacidades biológicas que les son innatas.

1.1.5.2. Teoría del agotamiento de Baumeister

Aunque la teoría del agotamiento del recurso, planteada por el psicólogo estadounidense Roy Baumeister en 1998 no es tan representativa para el burnout como lo es la teoría de Maslach, sí permite analizar de manera integral los factores que pueden estar interactuando para que se llegue a este estado.

Esta teoría, sugiere que la exposición prolongada al estrés constante puede agotar los recursos físicos y psicosociales de las personas. En este caso, las extremas demandas académicas pueden tener un impacto directo en el sistema nervioso y endócrino de las y los estudiantes generando una liberación crónica de cortisol, lo cual afectaría la función cognitiva y emocional del estudiantado. Además, se reconoce que la represión emocional, así como el uso de estrategias poco efectivas para abordar el estrés, incrementan el riesgo de presentar problemáticas de salud mental como la ansiedad y la depresión, así como el refuerzo de conductas procrastinadoras; lo cual generaría un impacto negativo en el rendimiento académico, y por supuesto, en el estado de bienestar de las y los estudiantes (Baumeister et al., 1998; Xu et al., 2012).

1.2. Resiliencia

1.2.1. Resumen cronológico del uso del término

El término resiliencia proviene de la raíz latina *resi-liere* cuyo significado es “volver atrás”. Esta palabra fue utilizada inicialmente por científicos físicos, y posteriormente también por otras ciencias como la ecología y la ingeniería durante los años de 1950 y 1960, para describir las características de estabilidad y resistencia de sus materiales (Davoudi et al., 2012).

En la década de 1970, el estudio de la resiliencia tuvo su auge en el campo de la psicología, a través de investigaciones sobre la capacidad de niños y niñas para afrontar situaciones de riesgo y salir fortalecidos; siendo uno de los temas más relevantes para ese momento los descubrimientos sobre las psicopatologías y el nivel de riesgo a que hijos e hijas las hereden (Garmezy, 1971; Werner & Smith, 2019).

Durante la década subsecuente, las investigaciones sobre esta temática se enmarcaron en describir los elementos protectores frente a situaciones desafiantes durante el desarrollo de los individuos, punto en el cual el psiquiatra Michael Rutter fue uno de los autores pioneros (Kobasa et al., 1985; Rutter, 1985).

A partir de esto, en los años de 1990, el enfoque de estudio acerca de la resiliencia se centró en las habilidades específicas que contribuyen a esta capacidad, resaltando el papel de las emociones, la autorregulación y el apoyo social (Kobasa et al., 1993; Grotberg, 1995; Grotberg, 1999).

Es así como, a inicios del siglo XXI, junto al incremento notable en la exploración de las neurociencias, las investigaciones se concentraron en el reconocimiento de los mecanismos neurales que respaldan la resiliencia (McEwen, 2006; Juster et al., 2012); a la vez que se amplió el enfoque de estudio de individuos a comunidades (Cyrlunik & Malaguti, 2005; Marzana et al., 2013).

En la actualidad, la investigación sobre la resiliencia se ha embarcado en comprender de mejor manera los factores biopsicosociales que la acompañan, así como su aplicación estratégica en diversas áreas, como la educación (Price, 2023; Tuck et al., 2023).

1.2.2. Definición

La resiliencia se define como la capacidad de adaptación ante situaciones adversas, lo que hace referencia a sobrellevar experiencias de riesgo asociadas a características negativas para la vida, como son los sucesos traumáticos o de gran estrés (APA, 2011). Esta capacidad se caracteriza por la presencia de varios recursos fisiológicos, psicológicos y socioculturales (Monroy y Palacios, 2011), que conjugados constituyen elementos claves para el proceso de afrontamiento y de adaptación.

1.2.3. Factores contribuyentes

En lo que respecta a los recursos fisiológicos que promueven la capacidad de resiliencia, de forma general, se resalta la modulación de factores biológicos como el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal (HPA), el sistema nervioso autónomo (SNA) y, la respuesta inmune; todo esto gracias al hipocampo, la corteza cingulada anterior y la amígdala cerebral, estructuras encargadas de liberar la cantidad óptima de hormonas específicas que ayudan al ser humano a dar respuesta frente al estrés y favorecer su adaptación al medio (Fricchione et al., 2016).

Por otra parte, en lo concerniente a los recursos psicológicos, aquellos más asociados a la resiliencia son la orientación positiva, la flexibilidad cognitiva, la autosuficiencia y la autorregulación emocional como: el control bajo presión, la persistencia y la tenacidad (Connor y Davidson, 2003). Estos elementos resaltan la capacidad psicológica de las personas de autoperibirse como seres experimentados que han adquirido sabiduría a lo largo de la vida, disposición que les será de utilidad en toda situación presente y futura.

Y, finalmente, se cuenta con los recursos socioculturales en donde se reconoce que aquellos que mantienen la resiliencia son: las redes de apoyo social, religioso o espiritual; el altruismo; y, el compromiso con causas que son consideradas valiosas. Todo esto debido a que dichos elementos pueden ser fuentes de esperanza, o perspectivas realistas que encaminen la dirección de la vida hacia la satisfacción y la evolución (APA, 2011; Fricchione et al., 2016).

1.2.4. Manifestación en estudiantes

La capacidad de resiliencia puede manifestarse en las y los estudiantes de diversas formas:

1.2.4.1. Adaptabilidad

La adaptabilidad, reflejada en el poder ajustarse a cambios en la metodología de enseñanza, así como a desafíos académicos inesperados, es una de las características que más sobresalen en la resiliencia dentro de este grupo específico de individuos. Un claro ejemplo de este punto es la incidencia de fenómenos, como la pandemia por COVID-19, frente a las habilidades del estudiantado para evitar problemáticas como el burnout académico (van der Bijl-Brouwer & Price, 2021).

1.2.4.2. *Persistencia y establecimiento de metas*

De igual manera, la cualidad de persistir permite al estudiantado apegarse a sus pasiones y objetivos a largo plazo. El ser consistente y tener compromisos profundos a los cuales ser leal son algunos de los mejores predictores de la deserción estudiantil (Perkins-Gough, 2013; Locke & Latham, 2019).

1.2.4.3. *Optimismo y búsqueda de apoyo*

Otra cualidad que tiene marcada relevancia dentro del estudio de la resiliencia es la capacidad de pensar en los cambios que son posibles realizar en la vida. Estudios han comprobado que el optimismo puede ser predictor de un mayor rendimiento en estudiantes, una disminución de enfermedades físicas, así como de un aumento de chequeos médicos preventivos (Buchanan et al., 1999). Además, el hecho de poseer confianza en uno mismo y en los demás, permite a las y los estudiantes aumentar la autopercepción de eficacia académica, así como estar más dispuestos a buscar ayuda, respectivamente, reduciendo el riesgo de presentar burnout (Werner, 1989; Gómez & Gundín, 2018).

1.2.4.4. *Resolución de problemas*

De igual manera, una característica que resalta en el estudiantado con altos niveles de resiliencia es la capacidad de tomar las mejores decisiones para afrontar obstáculos, basándose en experiencias previas y en planes de acción (Díaz, 2010).

1.2.5. Modelos teóricos explicativos

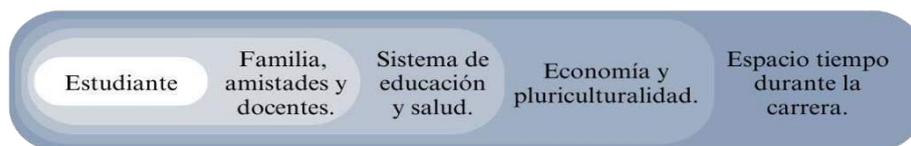
Dentro de la teoría conceptual que explica la resiliencia es posible encontrar modelos teóricos que describen con mayor detalle las posibles dinámicas de los diferentes elementos que la conjugan. En este caso es conveniente trabajar tanto con el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner y, el modelo de personalidad resistente de Suzanne Kobasa y Salvatore Maddi para comprender a mayor profundidad cómo los individuos se adaptan y enfrentan a situaciones desafiantes dentro de múltiples sistemas interconectados y junto a características personales clave, respectivamente.

1.2.5.1. *Modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner*

El modelo ecológico del desarrollo humano (MEDH) del psicólogo Bronfenbrenner (1979) se basa en la idea de que la manera en la cual múltiples sistemas se interrelacionan ejerce un efecto específico en el desarrollo de los individuos. Estos sistemas parten desde los entornos más reducidos y cercanos (microsistema) hasta los entornos más amplios y distantes (macrosistema), dentro de una dimensión temporal (cronosistema). En el contexto académico este modelo teórico se describe de la siguiente manera:

Figura 1

MEDH en el contexto académico



Fuente: autoría personal.

- **Microsistema:** influencia de la relación directa entre las características personales y la familia, las amistades, las y los compañeros de aula y, las y los docentes, en la propia capacidad de sobrellevar los retos académicos.
- **Mesosistema:** impacto de la relación entre los diferentes entornos del microsistema, en la capacidad de afrontar los desafíos universitarios.
- **Exosistema:** influencia de la comunidad en donde viven y de las condiciones socioeconómicas en las cuales se desarrollan.
- **Macrosistema:** efecto de la economía, así como de la cultura y los valores que manejan.
- **Cronosistema:** cambios en el tiempo durante la carrera universitaria.

En este grupo de sistemas existen elementos como las características de personalidad, las redes de apoyo en el aula, la situación económica y social, y la perspectiva de género, entre otros, que generan un impacto en la forma en que las y los estudiantes enfrentan y superan las adversidades durante su formación académica (Richardson, 2002; Gómez & Gundín, 2018; Locke & Latham, 2019; Guzmán-Torres et al., 2022; Chen et al., 2022).

1.2.5.2. *Modelo de la personalidad resistente de Kobasa y Maddi*

El modelo de la personalidad resistente (hardiness) planteado por los psicólogos Kobasa y Maddi (1993) es una forma de dar explicación a los recursos de protección construidos a través de las características innatas del individuo y su relación con el entorno a lo largo de una vida inevitablemente cambiante. Dentro de este modelo teórico sobresalen tres conceptos clave: el compromiso, el control y el desafío; los cuales, en base al contexto académico, pueden ser descritos de la siguiente manera:

- **Compromiso:** acompañado principalmente de elementos como la persistencia y la confianza, el compromiso es la cualidad de creer en el valor de lo que uno es y hace. Durante la formación profesional, el estudiantado puede establecer metas claras y sobrellevar obstáculos al confiar en su capacidad de eficacia académica y persistir visualizándose como miembro de una comunidad afín.
- **Control:** es la cualidad base para analizar las diferentes situaciones, ejecutar un plan de toma de decisiones según experiencias previas y obtener beneficios de ambos escenarios. Las y los estudiantes son capaces de hacer uso de su inteligencia y autorregularse dentro de los contextos en los que deban participar.
- **Desafío:** junto a las características de adaptabilidad y optimismo, el desafío se comprende como la oportunidad de desarrollarse personalmente dentro de contextos que se encuentran en cambio constante. Para la o él estudiante universitario, las experiencias inesperadas durante su formación académica pueden ser el estímulo para incrementar su flexibilidad cognitiva y la cantidad de estrategias de afrontamiento efectivas para los diversos retos profesionales.

En síntesis, al examinar la resiliencia desde dos perspectivas complementarias que abarcan tanto factores individuales como contextuales, se revela un panorama completo y enriquecedor de cómo el estudiantado aborda las demandas académicas, y de cuáles pueden ser las vías estratégicas para potenciar el bienestar estudiantil.

1.3. Estudios sobre la relación entre burnout y resiliencia en estudiantes

El máximo objetivo de la formación académica se fundamenta en el desarrollo integral del ser humano en busca de su aporte a la sociedad. De este modo, para que dicha formación alcance su objetivo, la educación debe encaminarse en el forjamiento de personas capacitadas tanto de manera técnica, en lo que respecta a su área de estudio; como de manera ética, en lo que respecta a su accionar social, adquiriendo la condición de calidad, desde una perspectiva solidaria y transformadora (Cortina, 2003; Kincheloe & McLaren, 2008; Figueroa et al., 2022).

En base a esta perspectiva, existen varios estudios que analizan la relación entre el burnout académico y la resiliencia en estudiantes universitarios, ofreciendo un valioso aporte al conocimiento sobre los estados de salud mental de los individuos durante la formación superior.

En 2018, en el país de España, un estudio sobre la relación entre las dimensiones del burnout, la resiliencia y el optimismo concluyó que, quienes presentan burnout también presentan niveles altos de agotamiento emocional y cinismo, mientras que presentan niveles bajos de eficacia. Así también, se encontró que la resiliencia provee un efecto positivo en la eficacia, confirmando que el incremento de eficacia previene la existencia de burnout (Gómez & Gundín, 2018).

El mismo resultado se encontró en 2020, en el país de Colombia, en un estudio sobre la relación entre rendimiento académico, repitencia, rezago, deserción, resiliencia y las dimensiones del burnout, constituyendo su aporte extra el descubrimiento de la relación negativa entre resiliencia y agotamiento emocional, así como, la relación negativa entre resiliencia y cinismo; además de sólo encontrar una correlación entre eficacia y rendimiento académicos (Atencia et al., 2020).

Por otra parte, en 2022, en el país de Singapur, en un estudio sobre el nivel de agotamiento académico, la resiliencia y la conexión con el campus en estudiantes universitarios, se encontró un nivel más elevado de agotamiento y conexión con el campus, y, un nivel más bajo de resiliencia en las mujeres, respecto a los hombres. Concluyendo que, entre mayor agotamiento académico, existe menor nivel de resiliencia y de conectividad con el campus; y viceversa (Kwan, 2022).

En paralelo a esto, otro estudio realizado también en el país de España, en 2022, sobre la correlación entre las dimensiones del burnout, gestión de tiempo, depresión, ansiedad, resiliencia, personalidad resistente y estrés, se concluyó que, entre mayor agotamiento emocional, existe mayor ansiedad, depresión y estrés, así como menor resiliencia. Entre mayor cinismo, existe mayor ansiedad y depresión, así como menor personalidad resistente y gestión de tiempo. Y que, entre mayor personalidad resistente, existe menor ansiedad y depresión, así como mayor gestión de tiempo (Luceño, 2022).

Por añadidura y en concordancia con las investigaciones previamente expuestas, cabe resaltar que la carencia de habilidades adaptativas en estudiantes, como la resiliencia, contribuye al desarrollo de burnout debido a que las personas requieren de estrategias cognitivas y conductuales para poder afrontar las diversas amenazas que son percibidas en su entorno, de manera que logren restaurar el equilibrio sistémico en el cual se estaban desempeñando (Águila et al., 2015; Polo, 2019).

Siguiendo la misma línea, dentro del contexto ecuatoriano estudios demuestran que la utilización de métodos de enseñanza tradicionales y poco innovadores, ocasionan falta de habilidades comunicativas básicas en el futuro desempeñar profesional (Jiménez, 2022); mientras que por el contrario, el uso de estrategias de tareas negociadas por el alumnado potencializa las habilidades comunicativas, generando una mayor fluidez en la participación activa e independiente de las y los estudiantes (Magalhães, 2017), cuestión que ayuda al ser humano a desarrollar un proceso adaptativo mucho más favorable (Valdivia, 2016; Coronado y Gómez, 2019; Dávila et al., 2020; Rivero, 2022).

Estos conceptos se refuerzan con los hallazgos encontrados en otro estudio, en 2020, en el país de Chile, sobre la relación entre inteligencia emocional, síntomas ansioso – depresivos y estrés en estudiantes de enfermería, en donde se concluyó que, entre mayor percepción, comprensión y regulación de emociones se obtiene una menor sintomatología de depresión, ansiedad y estrés, así como un mejor rendimiento académico (Ardiles et al., 2020).

Mientras que, las investigaciones con estudiantes de psicología y psicología educativa, en varios países, han identificado diferentes niveles de riesgo ante el burnout académico (Avanzini & Barbiero, 2013; Quelal & Guevara, 2020), la ausencia de diferencias significativas en los niveles de burnout entre estudiantes de semestre bajos y altos (Torres & Bonilla, 2017), y altos niveles de estrategias de afrontamiento positivas, entre las cuales resaltan: la reevaluación positiva y la focalización en la solución del problema (Sandín & Chorot, 2003; Quelal & Guevara, 2020).

En definitiva, aunque es limitada la cantidad de investigaciones realizadas dentro la formación en psicología, y aún más en psicopedagogía, existen varios estudios interesados en la asociación entre burnout académico y resiliencia en estudiantes universitarios, lo cual respalda la promoción del bienestar estudiantil y la mejora de la calidad educativa en etapas cruciales, como es el período universitario, catalizando cambios positivos en el futuro de la educación y, por consecuencia, en el desarrollo social de la humanidad.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de investigación

El presente proyecto es una investigación mixta de carácter cuantitativo-cualitativo. En el marco del paradigma cuantitativo tiene un alcance exploratorio porque se indagó la existencia de burnout y resiliencia en estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte; descriptivo porque se analizó el nivel de burnout y resiliencia en estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte; y, correlacional porque con un estadístico predeterminado se determinó el nivel de relación que existe entre el nivel de burnout y resiliencia con el sexo de las y los estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte.

Además, la investigación es de diseño no experimental, y en el marco de esta es transversal debido al tiempo único de medición.

En el marco del paradigma cualitativo el proyecto es una investigación-acción porque sobre la base de lo analizado en burnout y resiliencia, se aportó con una solución al problema detectado mediante el diseño de una guía de estrategias, en base a la neurociencia y las emociones. La aplicación de esta guía estará bajo la responsabilidad de la institución a la cual le será entregada.

2.2. Métodos, técnicas e instrumentos

2.2.1. Métodos

- Inductivo. - Este método se aplicó básicamente en el capítulo de resultados y discusión, ya que sobre la base de los indicadores o elementos particulares analizados se llegó a plantear conclusiones de carácter general.
- Deductivo. - Este método se aplicó básicamente en el capítulo de marco teórico, ya que se partió de concepciones teóricas generales sobre burnout y resiliencia, para plantear y analizar elementos más particulares de estos temas en el marco del contexto de estudiantes universitarios.
- Analítico-Sintético. - Este método se aplicó fundamentalmente en el capítulo de propuesta, ya que para estructurar la guía de estrategias fue necesario entender y analizar sus componentes, para luego plantear cada uno de ellos en base a síntesis teórico - prácticas.

2.2.2. Técnicas y componentes éticos

Las técnicas y componentes éticos utilizados en la presente investigación se puntúan de la siguiente manera:

- Consentimiento Informado: se planteó un aviso explicativo sobre la presente indagación, el cual invitó al grupo de interés a participar en el estudio, abarcando información detallada sobre el objetivo, la cualidad de voluntariedad, la cualidad de confidencialidad, el tiempo necesario para responder, la fuente de contacto principal, la cualidad de inclusión y la búsqueda de honestidad del proyecto investigativo (*Ver Anexos*). Esto con la finalidad de garantizar la transparencia en la realización del estudio a las y los participantes.

- **Ficha Sociodemográfica:** se diseñó una ficha específica para recolectar información sociodemográfica de las y los estudiantes universitarios implicados. Esta herramienta incluyó el registro de información sobre el sexo, la edad, la autodefinición étnica, la carrera y el semestre en curso (*Ver Anexos*); por lo cual, permitió obtener datos contextuales sobre los participantes, lo que fue crucial para comprender la relación entre sexo, burnout académico y resiliencia en este grupo específico de estudio.
- **Inventarios estandarizados:** se hizo uso de dos inventarios psicométricos, también denominados escalas, para poder medir, evaluar y cuantificar el burnout académico y la resiliencia a partir de un conjunto de reactivos diseñados y validados cuidadosamente. Estos reactivos siguieron una estructura estandarizada a modo de afirmaciones con escalas de respuesta adaptadas al contexto. Por una parte, las herramientas que se utilizaron para medir el burnout académico y la resiliencia fueron: el inventario de Maslach Burnout Inventory - Student Survey; y, la escala de Connor-Davidson de 10 ítems, respectivamente. Mientras que, considerando la limitante de participación en estudios científicos, se previó el planteamiento de una escala de respuesta que brindara comodidad a las y los participantes de esta investigación; por lo cual, los reactivos pertenecientes a las herramientas mencionadas fueron planteados en base a una escala Likert compuesta por 5 parámetros valorados según la frecuencia de experimentación autoidentificada, correspondiendo a: [1]: *Nunca es mi caso*, [2]: *Rara vez es mi caso*, [3]: *A veces es mi caso*, [4]: *Muchas veces es mi caso* y, [5]: *Siempre es mi caso*, con la finalidad de obtener tres niveles de respuesta (bajo – medio – alto) en base a dos percentiles (33 – 66) y de este modo facilitar el análisis de los resultados (*Ver Anexos*).

2.2.3. Instrumentos

El instrumento que se utilizó para evaluar el burnout académico (Maslach Burnout Inventory-Student Survey / MBI-SS) fue creado por Christina Maslach y adaptado al contexto académico por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker en el año 2002 (Maslach y Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2002a). Este inventario está compuesto por tres subescalas o dimensiones: la primera subescala trata sobre agotamiento emocional y está enmarcada en cinco ítems (6,7,8,11 y 13); la segunda subescala trata sobre apatía por los estudios y está enmarcada en cuatro ítems (10,15,16 y 18); y, finalmente, la tercera subescala trata sobre eficacia académica y está enmarcada en seis ítems (9,12,14,17, 19 y 20), dando como resultado el total de 15 reactivos, mismos que se encuentran ubicados de forma balanceada para asegurar su confiabilidad (Gómez et al., 2018). (*Ver matriz de operacionalización de variables*).

En referencia a este último punto, el MBI-SS ha demostrado un buen nivel de fiabilidad en estudios con estudiantes universitarios de diferentes países, con una consistencia interna que varía entre 0.71 y 0.86, siendo generalmente el valor de alfa de Cronbach más alto para agotamiento emocional y más bajo para apatía por lo estudios (Gil-Monte et al., 2005; Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Souza et al., 2017; Simancas-

Pallares, 2017). Así también, ha demostrado un buen nivel de validez de sus constructos en estudiantes universitarios de Colombia, Chile, Argentina, España, entre otros, en donde los análisis factoriales confirmatorios (AFC) presentaron puntajes superiores a 0.90 en el Tucker-Lewis Index (TLI) y en el Comparative Fit Index (CFI), así como puntajes inferiores a 0.08 en el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA); del mismo modo, los análisis factoriales exploratorios (AFE) presentaron un coeficiente de carga factorial superior a 0.40 y una varianza explicada superior al 50%; siendo estos resultados adecuados para el modelo tridimensional (AE, Ap, EA) (Schaufeli et al., 2002; Martínez et al., 2009; Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Simancas-Pallares, 2017). Y, aunque no es una herramienta para diagnosticar el síndrome de burnout como tal, si permite deducir su existencia, debido a la cualidad, particularidad y presencia de sus dimensiones características (Juárez-García et al., 2014; Martínez & Domínguez, 2016).

En relación con la edad de aplicación, el MBI-SS no cuenta con un rango base de edad; sin embargo, en diversos estudios con población universitaria, el promedio de edad es de 21 años. Así también, su aplicación en participantes con diversas raíces étnicas y pertenecientes a diversos contextos culturales ha sido exitoso, a la vez que los resultados diferenciados por sexo han diferido notablemente en base a esta variable, siendo más común la participación de mujeres que de hombres (Risquez et al., 2012; Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016; Gómez & Gundín, 2018; Banda et al., 2021).

Por otra parte, el instrumento que se utilizó para evaluar la resiliencia (10-ítem Connor-Davidson Resilience Scale / CD-RISC-10) fue creado por los psiquiatras Kathryn M. Connor y Jonathan R. T. Davidson, y adaptado por Campbell-Sills y Stein en el año 2007. Esta escala consta de 10 reactivos enmarcados desde una perspectiva unidimensional, en donde se consideran cualidades personales como la persistencia, la tenacidad, la autosuficiencia, el control bajo de presión y la orientación positiva (Connor & Davidson, 2003; Campbell-Sills & Stein, 2007). (*Ver matriz de operacionalización de variables*).

Este instrumento ha demostrado un buen nivel de validez en estudiantes universitarios de diferentes países, incluyendo Colombia, Perú y España, en donde el índice de homogeneidad corregido (IHC) es superior a 0.40 para la correlación ítem-test; los análisis factoriales confirmatorios (AFC) presentaron puntajes superiores a 0.99 en el Tucker-Lewis Index (TLI) y en el Comparative Fit Index (CFI), así como puntajes inferiores a 0.03 en el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA); del mismo modo, los análisis factoriales exploratorios (AFE) presentaron un coeficiente de carga factorial superior a 0.41, una varianza acumulada de 47% y una medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.89; siendo estos resultados adecuados para el modelo unidimensional (Campbell-Sills y Stein, 2007; Riveros et al., 2017; Notario-Pacheco et al., 2011; Notario-Pacheco et al., 2014; Cueva, 2019). Así también, se ha confirmado un buen nivel de fiabilidad en estudios con estudiantes universitarios de diferentes países, con una consistencia interna superior a 0.82 según el alfa de Cronbach (Windle, 2011; Notario-Pacheco et al., 2011; Gómez & Gundín, 2018; Bernaola, 2022).

El CD-RISC-10 tampoco cuenta con un rango base de edad para su aplicación en estudiantes; sin embargo, ha sido ampliamente utilizado en estudios con muestras de estudiantes universitarios en donde el promedio de edad suele oscilar entre los 20 años. Del mismo modo, los resultados con este instrumento suelen variar respecto a diferencias significativas según sexo, aunque en la mayoría de los casos las mujeres han obtenido puntajes más altos en resiliencia que los hombres (Pozuelo-Carrascosa et al., 2017; Gómez & Gundín, 2018; Atencia et al., 2020; Wang et al, 2022; Barrio, 2022).

2.3. Preguntas de investigación

Para lograr el primer objetivo específico planteado, el cursor investigativo fue la siguiente pregunta: ¿Qué niveles de burnout según sexo, están presentes en estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte?

Para alcanzar el segundo objetivo específico se trabajó con la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué niveles de resiliencia según sexo, están presentes en estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte?

Y, para el cumplimiento del tercer objetivo específico se consideró la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe correlación entre los niveles de burnout y los niveles de resiliencia de las y los estudiantes de psicología y psicopedagogía en la Universidad Técnica del Norte?

2.4. Matriz de operacionalización de variables

OBJETIVO	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICA	FUENTE
Estudiar la presencia de burnout y resiliencia en estudiantes de psicología y psicopedagogía de la Universidad Técnica del Norte.	Burnout	Agotamiento emocional	Sensación de agotamiento emocional.	Inventario (MBI – SS)	Estudiantes de psicología y psicopedagogía
			Sensación de agotamiento físico.		
			Sensación de estar exhausto/a.		
			Sensación de cansancio.		
			Sensación de tensión.		
		Apatía por los estudios	Pérdida de interés.		
			Pérdida de entusiasmo.		
			Distanciamiento.		
			Duda de la importancia.		

		Eficacia académica	Capacidad de resolución eficaz.		
			Pensamiento de contribución.		
			Pensamiento de competencia.		
			Pensamiento de interés.		
			Estimulación por conseguir objetivos.		
			Seguridad de eficacia.		
	Resiliencia		Capacidad de lidiar con los retos y desafíos.	Escala (CD – RISC 10)	
			Salir fortalecido de la adversidad.		
			Confianza en el logro de las metas propuestas.		
			No se desalienta ante el fracaso.		
			Autoimagen de persona fuerte		
			Capacidad de adaptación al cambio.		
			Recuperarse ante enfermedades o situaciones difíciles.		
			Pensar con claridad bajo presión.		
			Capacidad de manejar emociones desagradables.		
			Ver el lado cómico de las cosas		

2.5. Participantes

La población o universo motivo del presente estudio fue el estudiantado de las carreras de psicología y psicopedagogía que dieron un total de 557 alumnos y alumnas distribuidas de la siguiente manera: psicología con 290 personas; y, psicopedagogía con 267 personas.

Debido a las facilidades tecnológicas de aplicación del instrumento de manera virtual no se extrajo una muestra investigativa, en su lugar, se tomó la decisión de realizar un censo aplicando el instrumento a toda la población elegida, de la cual 429 personas (77% del universo) fueron participes.

En la carrera de psicología 259 personas (60%) respondieron el instrumento: el 73% son mujeres y el 27% son hombres; el promedio de edad es de 21 años; el 92% se autodefinen como mestizas, el 5% como indígenas, el 3% como afrodescendientes, el 0% como blancas, y el 0,3% como de otra etnia; así también, el 12% pertenecen a primer semestre, el 13% a segundo semestre, el 12% a tercer semestre, el 14% a cuarto semestre, el 12% a quinto semestre, el 12% a sexto semestre, el 13% a séptimo semestre, y el 13% a octavo semestre.

Mientras que en la carrera de psicopedagogía 170 personas (40%) respondieron el instrumento: el 75% son mujeres y el 25% son hombres; el promedio de edad es de 21 años; el 91% se autodefinen como mestizas, el 5% como indígenas, el 3% como afrodescendientes, el 1% como blancas, y el 0% como de otra etnia; así también, el 18% pertenecen a primer semestre, el 19% a segundo semestre, el 11% a tercer semestre, el 12% a cuarto semestre, el 7% a quinto semestre, el 8% a sexto semestre, el 12% a séptimo semestre, y el 13% a octavo semestre.

2.6. Procedimiento de análisis de datos

El inventario de burnout y la escala de resiliencia pasó por un proceso de adaptación al contexto cultural al cual se aplicó. Previa la autorización de la máxima autoridad de la facultad FECYT y de las carreras se ingresaron los instrumentos a la plataforma de Google Forms, creando un instrumento unificado, el mismo que presentó el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica, y los dos instrumentos antes mencionados. Una vez aplicado el instrumento a las y los estudiantes, los datos se migraron al software SPSS versión 25, desde donde se tabuló la información para el respectivo análisis y discusión; además, con el software SPSS versión 25 se utilizaron tablas de contingencia y el estadístico chi-cuadrado para determinar la relación de variables, así como, el coeficiente de contingencia para determinar la fuerza de relación entre variables.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Diagnóstico de Burnout y Resiliencia

Con la finalidad de determinar los niveles de burnout académico y resiliencia, con los puntajes totales de las dimensiones escala de cada variable se calculó la media, la desviación típica, la varianza, el puntaje mínimo, el puntaje máximo; así como, los percentiles 33 y 66. Con estos valores se transformó la dimensión escala en dimensión ordinal, con los niveles calculados de acuerdo con los percentiles, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1
Medidas de tendencia central y niveles por dimensiones

		Agotamiento Emocional	Apatía por los estudios	Eficacia Académica	Resiliencia
Media		13.54	7.21	21.66	33.06
Desviación Típica		3.555	3.152	3.582	6.286
Varianza		12.641	9.934	12.834	39.520
Valor Mínimo		5	4	9	18
Valor Máximo		25	20	30	50
Percentiles	33	12.00	5.00	20.00	30.00
	66	15.00	8.00	23.00	36.00
Niveles	Bajo	5 - 12	4 - 5	9 - 20	18 - 30
	Medio	13 - 15	6 - 8	21 - 23	31 - 36
	Alto	16 - 25	9 - 20	24 - 30	37 - 50

3.1.1. Niveles de Burnout Académico

Tabla 2
Agotamiento emocional según sexo y carrera

		Agotamiento Emocional			Total				
		Bajo	Medio	Alto					
Psicología	Mujer	86	45.3%	59	31.1%	45	23.7%	190	100.0%
	Hombre	30	43.5%	25	36.2%	14	20.3%	69	100.0%
	Total	116	44.8%	84	32.4%	59	22.8%	259	100.0%
Psicopedagogía	Mujer	56	38.6%	39	26.9%	50	34.5%	145	100.0%
	Hombre	12	48.0%	4	16.0%	9	36.0%	25	100.0%
	Total	68	40.0%	43	25.3%	59	34.7%	170	100.0%
Total	Mujer	142	42.4%	98	29.3%	95	28.4%	335	100.0%
	Hombre	42	44.7%	29	30.9%	23	24.5%	94	100.0%
	Total	184	42.9%	127	29.6%	118	27.5%	429	100.0%

En relación con el sexo, en los hombres participantes en esta investigación existe una mayor tendencia al nivel bajo de agotamiento emocional, superando al porcentaje de las mujeres en un 2,3%.

Esta información concuerda con los resultados de estudios similares sobre condiciones de salud mental en estudiantes de medicina y residentes en formación en donde, al comparar los niveles de agotamiento emocional entre hombres y mujeres, se identificó que las mujeres presentaban un nivel más elevado de esta dimensión respecto a los hombres (Jamjoom y Parque, 2018; Altannir et al., 2019; Bin Dahmash et al., 2020). En estos estudios además de la prevalencia de agotamiento emocional, en mujeres respecto a hombres, existió una prevalencia de otras variables como las de estrés, depresión y ansiedad. Algunos estudios argumentan que la causa principal a esta discrepancia de sexo puede deberse a la capacidad de resiliencia de hombres y mujeres (Jordan et al., 2020); mientras que otros mencionan el grado de apoyo social y el entorno de vida como determinantes (Chunming et al., 2017).

En cuanto a la carrera, lo más significativo es la tendencia al nivel bajo de agotamiento emocional en la carrera de psicología, superando al porcentaje de la carrera de psicopedagogía en un 4,8%; este nivel es predominante en mujeres de psicología y hombres de psicopedagogía. Así también, la tendencia general, tanto en hombres como en mujeres de ambas carreras, es de un nivel de agotamiento emocional bajo (42,9%). En este sentido, se reconoce que tanto la formación en psicología como en psicopedagogía debería aportar al estudiantado estrategias que prevengan la existencia de burnout académico, como el desarrollo de habilidades de comunicación y manejo del estrés, y el desarrollo de estrategias eficaces de aprendizaje, respectivamente. Sin embargo, es necesario considerar que, aunque estas dos ciencias involucran aspectos relacionados con la educación y el apoyo a los individuos en diferentes contextos, por lo cual dentro de su formación deberán aprender a enfrentar desafíos emocionales, el enfoque principal de la psicopedagogía se verá más orientado hacia la enseñanza que a los conceptos relacionados con la salud mental y el bienestar en un sentido más amplio como la psicología (Solórzano et al., 2020). Por lo tanto, los aspectos que se deberían tener en cuenta para los resultados encontrados dentro de estas dos carreras son sus enfoques hacia la autoconsciencia; el autocuidado, ya sea con el desarrollo de técnicas de afrontamiento o una mayor conexión con profesionales de la salud mental; la consciencia de las dinámicas emocionales humanas; y, la diversidad de orientaciones dentro de la futura práctica profesional.

Tabla 3
Apatía por los estudios según sexo y carrera

		Apatía							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
Psicología	Mujer	75	39.5%	71	37.4%	44	23.2%	190	100.0%
	Hombre	21	30.4%	24	34.8%	24	34.8%	69	100.0%
	Total	96	37.1%	95	36.7%	68	26.3%	259	100.0%
Psicopedagogía	Mujer	58	40.0%	47	32.4%	40	27.6%	145	100.0%
	Hombre	5	20.0%	10	40.0%	10	40.0%	25	100.0%
	Total	63	37.1%	57	33.5%	50	29.4%	170	100.0%
Total	Mujer	133	39.7%	118	35.2%	84	25.1%	335	100.0%
	Hombre	26	27.7%	34	36.2%	34	36.2%	94	100.0%
	Total	159	37.1%	152	35.4%	118	27.5%	429	100.0%

En lo que respecta al sexo, el nivel bajo de apatía por los estudios en mujeres es mayor que en los hombres, con una diferencia porcentual de 3,5%, hecho que va de la mano con los resultados en la dimensión de agotamiento emocional que como lo resaltan varios estudios: a menor agotamiento emocional, menor apatía por los estudios (Gómez y Gundín, 2018), siendo un factor considerable los niveles altos de resiliencia (Atencia et al., 2020). Por otro lado, considerando la teoría sobre la motivación educativa y el compromiso estudiantil, investigaciones respaldan que la mayoría de los hombres presentan desconexión con el campus en relación con las mujeres. Mientras que, otros estudios afirman que una relación más friccionada con los docentes y, una menor seguridad respecto a las habilidades académicas son aspectos promovidos por la misma relación con los docentes, factor que debería ser tomado en cuenta para este tipo de investigaciones (Lee et al., 2002; Bergin & Bergin, 2009; Hagenauer & Simone, 2014).

Por otra parte, con relación a la carrera, el nivel de apatía por los estudios presenta bajo porcentaje tanto en psicología como en psicopedagogía; sin embargo, existe una tendencia hacia este nivel en la carrera de psicología. Así también, la tendencia general, tanto en hombres como en mujeres de ambas carreras, es de un nivel de apatía por los estudios bajo (37,1%). Estudios afirman que el estudiantado de psicología da mayor importancia a la relación personal con las y los docentes que otras carreras, aspecto que cobra relevancia al generar un mayor sentido de pertenencia a la comunidad educativa y, por ende, potenciar la motivación hacia los estudios (Sander et al, 2000; Parpala et al., 2010; Hagenauer & Simone, 2014)

Tabla 4
Eficacia académica según sexo y carrera

		Eficacia Académica							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
Psicología	Mujer	62	32.6%	59	31.1%	69	36.3%	190	100.0%
	Hombre	30	43.5%	21	30.4%	18	26.1%	69	100.0%
	Total	92	35.5%	80	30.9%	87	33.6%	259	100.0%
Psicopedagogía	Mujer	63	43.4%	47	32.4%	35	24.1%	145	100.0%
	Hombre	9	36.0%	7	28.0%	9	36.0%	25	100.0%
	Total	72	42.4%	54	31.8%	44	25.9%	170	100.0%
Total	Mujer	125	37.3%	106	31.6%	104	31.0%	335	100.0%
	Hombre	39	41.5%	28	29.8%	27	28.7%	94	100.0%
	Total	164	38.2%	134	31.2%	131	30.5%	429	100.0%

Los resultados demuestran que el nivel de eficacia académica es más bajo en hombres que en mujeres con una diferencia porcentual mínima de 4,2%. Esta diferencia de sexos puede estar asociada a la teoría de diversas investigaciones, las cuales afirman que, si bien las y los estudiantes necesitan tener las expectativas claras para tener éxito en clase, también necesitan sentirse desafiados, de manera que exista un equilibrio entre la calidad de apoyo que ofrece el cuerpo docente, sin que se llegue a “consentir” al alumnado (Devlin & O'Shea, 2012).

Además, otros estudios en el contexto británico y australiano resaltan la cualidad de accesibilidad de las y los docentes como factor facilitador para el éxito del estudiantado en el aprendizaje y la adaptación en la universidad; esta cualidad está caracterizada por aspectos como: saludar a los estudiantes en el campus, sonreír con frecuencia, así como mostrar un comportamiento cálido y afectuoso (Denzine & Pulos, 2000; Devlin & O'Shea, 2012), aspectos que generalmente sobresalen más en mujeres que en hombres.

Ahora bien, en cuanto a la carrera, el nivel de eficacia académica es mayormente bajo en la carrera de psicopedagogía, con una diferencia porcentual de 6,9% respecto a la carrera de psicología. Así también, la tendencia general, tanto en hombres como en mujeres de ambas carreras, es de un nivel de eficacia académica bajo (38,2%). Estos resultados pueden estar asociados a la influencia de la calidad en la relación entre docentes y estudiantes, en donde tanto una buena relación entre pares como con docentes influye en la percepción de autoeficacia académica y la decisión de concluir con la carrera o no (Brinkworth et al., 2009; Oseguera & Rhee, 2009). Además, se reconoce que este tipo de relaciones positivas influyen en el nivel de esfuerzo y desarrollo intelectual que el estudiantado presenta (Lundberg & Schreiner, 2004; Halawah, 2006). Otro dato que puede ser oportuno en este caso es el hecho de que el estudiantado no solicita tiempo de tutorías por miedo a quitar tiempo a sus docentes, aunque estos estén en la responsabilidad de ofrecer apoyo académico y social (Stephen et al., 2008); así también, el hecho de no contar con un espacio establecido para cada docente dificulta la interacción informal (apoyo académico y social) entre estudiante y profesorado, lo cual genera una mayor desconexión con la comunidad educativa y una mayor posibilidad de mantener percepciones negativas respecto a la capacidad académica (Cotten & Wilson, 2006; Hagenauer & Simone, 2014). Continuando con esta idea, investigaciones afirman que este último obstáculo, respecto al espacio de interacción, puede ser compensado con métodos de aprendizaje activo que promuevan la interacción en el aula (Braxton et al., 2000).

3.1.2. Niveles de Resiliencia

Tabla 5

Resiliencia según sexo y carrera

		Resiliencia							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
Psicología	Mujer	51	26.8%	80	42.1%	59	31.1%	190	100.0%
	Hombre	18	26.1%	20	29.0%	31	44.9%	69	100.0%
	Total	69	26.6%	100	38.6%	90	34.7%	259	100.0%
Psicopedagogía	Mujer	64	44.1%	51	35.2%	30	20.7%	145	100.0%
	Hombre	9	36.0%	8	32.0%	8	32.0%	25	100.0%
	Total	73	42.9%	59	34.7%	38	22.4%	170	100.0%
Total	Mujer	115	34.3%	131	39.1%	89	26.6%	335	100.0%
	Hombre	27	28.7%	28	29.8%	39	41.5%	94	100.0%
	Total	142	33.1%	159	37.1%	128	29.8%	429	100.0%

De acuerdo con los datos obtenidos, el nivel de resiliencia es más alto en hombres que en mujeres con una diferencia porcentual mínima de 2,4%. Estos resultados concuerdan con un estudio en el país de Singapur, sobre el nivel de agotamiento académico, la resiliencia y la conexión con el campus en estudiantes universitarios, en donde se encontró un nivel más elevado de agotamiento y conexión con el campus, y, un nivel más bajo de resiliencia en las mujeres, respecto a los hombres; resultados que, al igual que en esta investigación, no fueron lo suficientemente significativos (Kwan, 2022). De este modo, un factor que juega parte para la construcción de la resiliencia, aunque no es determinante, es la socialización existente respecto al género; puede ser el caso de que a los hombres que participaron en esta investigación, se les haya comunicado una perspectiva de género que influye en la forma en que se espera que enfrenten y superen las adversidades (Richardson, 2002). Partiendo desde este punto, del entorno cultural que enfrentan mujeres y hombres, una investigación con estudiantes universitarios de carreras de construcción demostró que la salud mental de las mujeres (en donde forma parte la capacidad de resiliencia) tendía a disminuir a lo largo de la formación académica, a diferencia de la salud mental de los hombres, que tendía a mejorar (Scott-Young et al., 2020).

Desde otra perspectiva y en virtud de los resultados anteriores, el nivel de resiliencia es más bajo en psicopedagogía que en psicología (16,3% en el nivel bajo y 12,3% en el nivel alto). Del mismo modo, el nivel bajo de resiliencia es más elevado en mujeres de psicopedagogía que en mujeres de psicología (17,3%), mientras que el nivel alto de resiliencia es más elevado en hombres de psicología que en hombres de psicopedagogía (12,9%); lo cual refleja que la diferencia principal para presentar niveles alto de resiliencia, en este caso, es pertenecer a la carrera de psicología. Estos resultados concuerdan en parte con el estudio realizado en Singapur, sobre el nivel de agotamiento académico, la resiliencia y la conexión con el campus en estudiantes universitarios, antes mencionado, en donde se concluyó que, entre mayor nivel de resiliencia, existe mayor nivel de conectividad con el campus y menor nivel de agotamiento académico (Kwan, 2022). Puesto que, en este caso, las mujeres de la carrera de psicología quienes muestran una mayor tendencia a niveles altos de resiliencia, presentan también niveles altos de eficacia académica, niveles bajos de apatía por los estudios y niveles bajos de agotamiento emocional, lo que se traduce a una mayor conexión con la comunidad académica; pudiendo estos resultados estar asociados a su vez con las diferencias de interrelación con pares y docentes, existentes en cada carrera ((Brinkworth et al., 2009; Oseguera & Rhee, 2009; Hagenauer & Simone, 2014), así como con el enfoque formativo que cada una de estas carreras presenta, en donde la carrera de psicología presenta un mayor abarque respecto a la comprensión del funcionamiento del ser humano en general, mientras que el fuerte de la carrera de psicopedagogía se ubica en la comprensión de los procesos de aprendizaje con un enfoque especial en la infancia (Nieto et al., 2008).

3.2. Correlación entre niveles de burnout y resiliencia

Tabla 6

Tabla cruzada de agotamiento emocional y resiliencia

			Resiliencia			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Agotamiento Emocional	Bajo	Count %	41 22.3%	63 34.2%	80 43.5%	184 100.0%
	Medio	Count %	37 29.1%	58 45.7%	32 25.2%	127 100.0%
	Alto	Count %	64 54.2%	38 32.2%	16 13.6%	118 100.0%
Total		Count %	142 33.1%	159 37.1%	128 29.8%	429 100.0%

Los resultados entre agotamiento emocional y resiliencia presentes van de la mano con estudios similares. En este caso, el 54.2% de estudiantes presentan un nivel alto de AE y un nivel bajo de R, así como el otro 43.5% de estudiantes presentan un nivel bajo de AE y un nivel alto de R. En 2018, en el país de España, en un estudio sobre la relación entre las dimensiones del burnout, la resiliencia y el optimismo; y, sobre la predicción de burnout frente a la presencia de resiliencia y optimismo, se concluyó que, quienes presentan burnout también presentan niveles altos de agotamiento emocional y cinismo, mientras que presentan niveles bajos de eficacia. (Gómez y Gundín, 2018).

Del mismo modo, en 2020, en Colombia, en un estudio sobre la relación entre rendimiento académico, repetencia, rezago, deserción, resiliencia y las dimensiones del burnout, se encontró una relación negativa entre resiliencia y agotamiento emocional (Atencia et al., 2020). Además de esta similitud, otro estudio en 2022, en el país de Singapur, concluyó que existe una relación positiva entre la resiliencia y la conexión con el campus universitario (Kwan, 2022).

Tabla 7

Prueba de chi-cuadrado de agotamiento emocional y resiliencia

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	49.593 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	49.057	4	.000
Linear-by-Linear Association	43.246	1	.000
N of Valid Cases	429		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35.21.

Como se puede observar en la Tabla 2, el P valor o significación asintótica es de 0,000 ($P < 0,05$), por lo tanto, entre agotamiento emocional y resiliencia existe una diferencia estadísticamente significativa.

El valor del coeficiente de contingencia es 0.000

Tabla 8*Tabla cruzada de apatía por los estudios y resiliencia*

			Resiliencia			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Apatía por los estudios	Bajo	Count %	38 23.9%	59 37.1%	62 39.0%	159 100.0%
	Medio	Count %	53 34.9%	56 36.8%	43 28.3%	152 100.0%
	Alto	Count %	51	44	23	118
Total		Count %	142 33.1%	159 37.1%	128 29.8%	429 100.0%

El dato más significativo en cuanto a la relación entre apatía por los estudios y la resiliencia es que quienes tienen un nivel alto de apatía por los estudios también tienen un nivel bajo de resiliencia (43.2%). Estos resultados pueden deberse a diversos factores conjugados, como es posible reconocer en el estudio de Luceño et al. (2022), en donde se concluyó que, entre mayor personalidad resistente, existe menor ansiedad y depresión, así como mayor gestión de tiempo y menor apatía. Además, se debe considerar que la capacidad de resiliencia está asociada a la aptitud de establecer metas claras y mantener, gracias a las fuentes de esperanza y apoyo con las que se cuenta, la motivación necesaria para alcanzarlas (Fricchione et al., 2016). Por lo cual, al estudiantado presentar niveles bajos de esta capacidad es de esperar que también demuestre un sinsentido en su formación académica, reflejado en desinterés por los estudios.

Tabla 9*Prueba de chi-cuadrado de apatía por los estudios y resiliencia*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.688 ^a	4	.002
Likelihood Ratio	17.003	4	.002
Linear-by-Linear Association	16.542	1	.000
N of Valid Cases	429		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 35.21.

Como se puede observar en la Tabla 4, el P valor o significación asintótica es de 0,002 ($P < 0,05$), por lo tanto, por lo tanto, entre apatía por los estudios y resiliencia existe una diferencia estadísticamente significativa.

El valor del coeficiente de contingencia es 0.002

Tabla 10*Tabla cruzada de eficacia académica y resiliencia*

		Resiliencia			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Eficacia Académica	Bajo	Count 95	Count 47	Count 22	Count 164
		% 57.9%	% 28.7%	% 13.4%	% 100.0%
	Medio	Count 34	Count 62	Count 38	Count 134
		% 25.4%	% 46.3%	% 28.4%	% 100.0%
	Alto	Count 13	Count 50	Count 68	Count 131
		% 9.9%	% 38.2%	% 51.9%	% 100.0%
Total		Count 142	Count 159	Count 128	Count 429
		% 33.1%	% 37.1%	% 29.8%	% 100.0%

El 57.9% de estudiantes evaluados presentan un nivel bajo de eficacia académica, así como un nivel bajo de resiliencia; de igual forma, el 51.9% de estudiantes evaluados presentan un nivel alto de eficacia académica, así como un nivel alto de resiliencia. Esta información es concordante a los resultados de otras investigaciones, como es el caso de un estudio en España, sobre la relación entre las dimensiones del burnout, la resiliencia y el optimismo, en donde se encontró que la resiliencia provee un efecto positivo en la eficacia, además de confirmarse que el incremento de eficacia previene la existencia de burnout (Gómez y Gundín, 2018).

Siguiendo en esta línea, la resiliencia puede brindar al estudiantado las herramientas psicológicas necesarias para abordar los desafíos universitarios de manera efectiva, de forma tal que se maneje una perspectiva proactiva y positiva hacia los estudios.

Tabla 11*Prueba de chi-cuadrado de eficacia académica y resiliencia*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	96.758 ^a	4	.000
Likelihood Ratio	99.479	4	.000
Linear-by-Linear Association	87.464	1	.000
N of Valid Cases	429		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39.09.

Como se puede observar en la Tabla 6, el P valor o significación asintótica es de 0,000 ($P < 0,05$), por lo tanto, entre eficacia académica y resiliencia existe una diferencia estadísticamente significativa.

El valor del coeficiente de contingencia es 0.000

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

4.1. Nombre de la propuesta

Salud mental: hábitos y neurociencia. Guía práctica para estudiantes universitarios.

4.2. Presentación de la propuesta

El presente capítulo presenta una guía práctica para estudiantes universitarios, basándose en los resultados de la actual investigación en donde se encontraron niveles bajos de agotamiento emocional, apatía por lo estudios, eficacia académica y resiliencia, dimensiones que en ciertos grados de intensidad generan burnout académico, por lo cual es necesario desarrollar estrategias con sustento científico que ayuden a estructurar hábitos que encaminen a las y los estudiantes a mantener un estado de bienestar integral.

Es importante evitar el desarrollo de burnout académico y fortalecer la capacidad de resiliencia, debido a sus consecuencias y beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales, respectivamente.

Por esta razón, en base a la neurociencia, en la presente guía se abordan ocho temas generales con estrategias prácticas para su autoaplicación en contextos externos al entorno académico o, a su vez, para el uso como metodologías en el aula de clase.

4.3. Objetivos de la propuesta

4.3.1 Objetivo general

Fomentar estrategias de fortalecimiento y cuidado de la salud mental en estudiantes universitarios.

4.3.2 Objetivos específicos

- Impulsar la estructuración de hábitos saludables de ejercicio y sueño en estudiantes universitarios para mitigar el desarrollo de agotamiento emocional.
- Promover la estructuración de hábitos de gratitud y conexión social en estudiantes universitarios para prevenir el surgimiento de apatía por los estudios.
- Potenciar la estructuración de hábitos saludables de aprendizaje y alimentación en estudiantes universitarios para favorecer el aumento de eficacia académica.
- Estimular la estructuración de un mindset positivo en estudiantes universitarios mediante el uso de mindfulness para fortalecer la capacidad de resiliencia.

4.4. Contenido de la propuesta

La presente guía está distribuida por ocho temas generales, los mismos que son:

4.4.1 Ejercicio y sueño

4.4.2 Gratitud y conexión social

4.4.3 Aprendizaje y alimentación

4.4.4 Mindset positivo y mindfulness

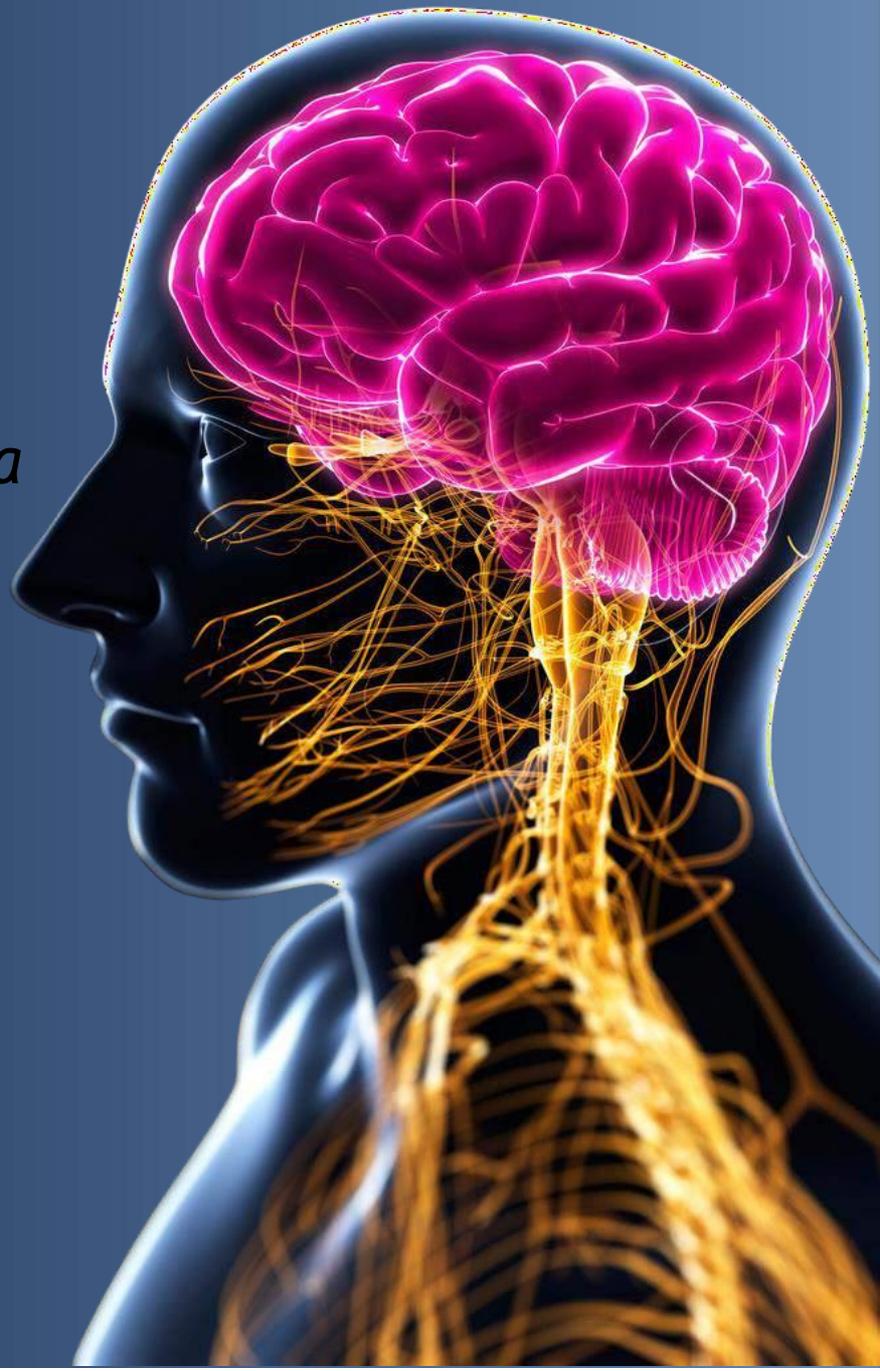
4.5. Guía práctica para estudiantes universitarios

KAMILA BASTIDAS

SALUD MENTAL

HÁBITOS Y NEUROCIENCIA

*Guía práctica para
estudiantes
universitarios.*



AGOSTO 2023

Tabla de Contenido

EJERCICIO Y SUEÑO

La medicina que mantiene sano el cuerpo y recalibra el funcionamiento cerebral.

02

GRATITUD Y CONEXIÓN SOCIAL

La clave para intensificar el placer y la creatividad.

04

APRENDIZAJE Y ALIMENTACIÓN

El pilar estratégico para una actitud proactiva basada en conocimientos útiles.

06

MINDSET POSITIVO Y MINDFULNESS

La oportunidad de ser y crecer junto a las experiencias de la vida.

08

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y CONTACTO

10

La medicina que mantiene sano el cuerpo y recalibra el funcionamiento cerebral.

Ejercicio y sueño



Practicar ejercicio físico y mantener una rutina saludable de sueño ayuda a nuestro cuerpo a **recargar** la **energía** que necesita para el día a día. Por lo tanto, si además de ser actividades altamente beneficiosas para la salud física y psicológica, son actividades sumamente **accesibles**, su uso debería estar garantizado, y la clave para ello está en **hacerlas apetecibles**.

HAZLO APETECIBLE

Espacio:

- Coloca velas o difusores de olor.
- Rodéate de áreas verdes

Tiempo:

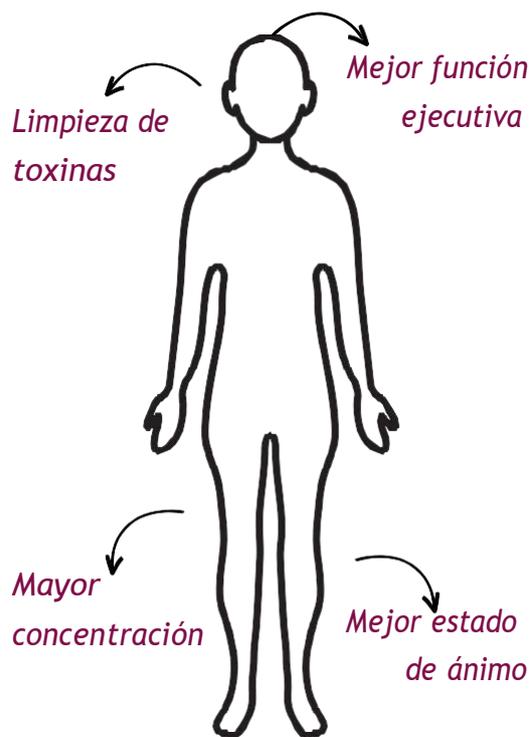
- Si eres una persona que madruga haz ejercicio en la mañana.
- Si eres una persona nocturna haz ejercicio en la tarde-noche.

Materiales:

- Ropa cómoda
- Colores favoritos
- Sábanas favoritas
- Instrumentos de buena calidad

Variaciones:

- Diferentes audios de relajación.
- Diferentes ejercicios.



ESTRATEGIAS GENERALES

Establece metas realistas	<ul style="list-style-type: none">• Ejercicio según condición física actual para evitar lesiones.• Siestas si es necesario.	<i>Para iniciar</i> <ul style="list-style-type: none">• Ejercicio: activarse 2 mnts cada hora.• Sueño: dormir >7 hrs al menos 4 días a la semana.
Encuentra actividades que disfrutes	<ul style="list-style-type: none">• Ir al gimnasio.• Ejercitarse en casa.• Bailar en casa.• Caminar en un sector agradable.	
Programa tus actividades	<ul style="list-style-type: none">• Día específico.• Hora específica.• Lugar específico.	<i>Objetivo</i> <ul style="list-style-type: none">• Meta de Ejercicio: 30 minutos diarios.• Meta de Sueño: 8 horas diarias.
Lleva un registro	<ul style="list-style-type: none">• Calendario.• App.• Journaling.	



Ejercicio matutino de preferencia.



Despertador que aumente de tono gradualmente.

ESTRATEGIAS EN LA UNIVERSIDAD

- Aprovecha los descansos entre clases.
- Realiza pausas activas en clase.
- Aprovecha las instalaciones de la universidad: áreas verdes, gimnasios, canchas.
- Organiza sesiones de ejercicio con compañeros/as.
- Organiza grupos de estudio con compañeros/as; **divide tareas o adelanta trabajos** en el aula o la biblioteca para aprovechar más el tiempo que pasas en la universidad.
- Establece una **rutina diaria de estudio** para no desvelarte estudiando un día antes de una evaluación (10 mnts diarios por asignatura)

La clave para intensificar el placer y la creatividad.



Gratitud y Conexión social

La práctica de gratitud y una mayor conexión social ayuda a desarrollar una actitud más positiva y comprometida hacia los estudios, disminuyendo la apatía académica y generando en nuestro cuerpo varios cambios beneficiosos, como: mejorar el **sueño**, el **funcionamiento cardiovascular** y el **sistema inmunológico**, así como **reducir el estrés**. La clave para cultivar estas dos actividades es **volverlas apetecibles** a través de la **práctica diaria** y la **calidad** de las relaciones.

HAZLO APETECIBLE

Espacio:

- Reconoce las oportunidades educativas que tienes, cuando estás en: el aula, la biblioteca o formas parte de un seminario.

Tiempo:

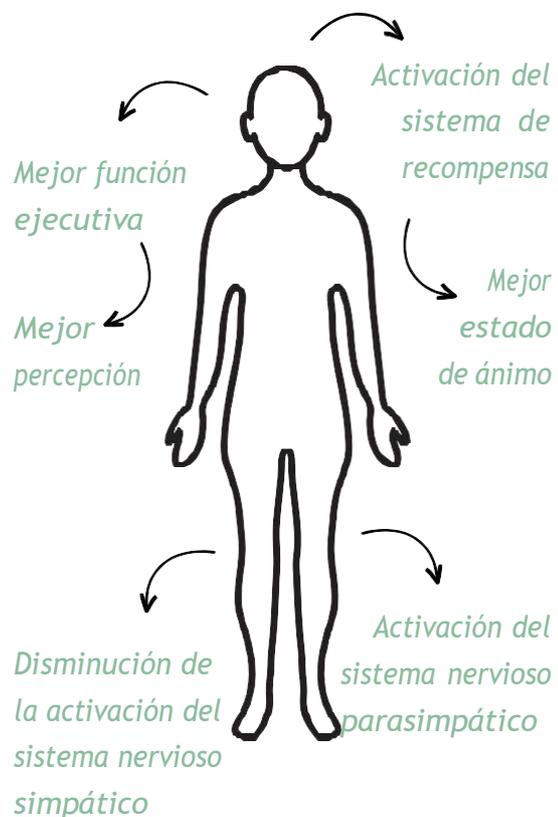
- Tómate 10 minutos diarios para conectar con tus personas favoritas y fortalecer lazos.

Materiales:

- Piensa que al compartir un objeto le estás brindando a alguien más la oportunidad de aprovecharlo como tú.

Variaciones:

- Explora nuevas relaciones para descubrir otras perspectivas de vida.



ESTRATEGIAS GENERALES

<p>Establece el hábito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe 5 cosas diarias por las que sientas gratitud. • Conecta con 1 persona al día. 	<p><i>Para iniciar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gratitud: una vez al día piensa en 1 cosa que agradeces. • Conexión social: una vez al día piensa en 1 persona que te agrada.
<p>Programa tus actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Día específico. • Hora específica. • Lugar específico. 	
<p>Lleva un registro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • App. • Journaling (Coloca un diario, cuaderno, hoja de papel o post-it con un lápiz en tu mesa de noche.) 	<p><i>Objetivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meta de Gratitud: practicar la gratitud diaria u ocasionalmente. • Meta de Conexión social: construir una red de apoyo sólida.
<p>Encuentra personas que piensen diferente a ti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre porqué estas personas se sienten y piensan de esa forma. 	



Durante una dificultad trata de encontrar algo por lo que sentir gratitud.



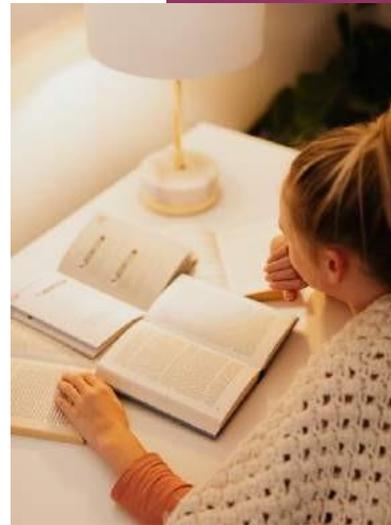
Reconoce los aspectos positivos de una persona, en primer lugar.

ESTRATEGIAS EN LA UNIVERSIDAD

- Registra **quiénes** son tus docentes y compañeras/os inspiradores, **qué cualidades** de ellos te inspiran y **cuáles acciones** te motivan a realizar.
- Agradece a tus docentes y compañeras/os: **verbalmente** o **por mensaje** físico o digital.
- Crea o forma parte de clubes, grupos de estudio y actividades de la universidad.
- Lleva un registro de tu progreso en cada materia: anota los **conocimientos claves** aprendidos y los **logros alcanzados** en cada parcial.

El pilar estratégico para una actitud proactiva basada en conocimientos útiles.

Aprendizaje y Alimentación



Estructurar hábitos de estudio y de alimentación saludables ayuda a que seamos más eficaces al momento de aprender. Nuestro cuerpo establece un horario interno de funcionamiento conocido como **ritmo circadiano**, el cual nos ayuda a **activarnos en el momento** que lo necesitamos, **sincronizándose con nuestras actividades** del día a día, cuando tenemos una **rutina establecida**. Estas dos actividades no siempre son muy accesibles, sin embargo, con **estrategias sencillas** pueden ser mucho más fáciles de realizar de manera beneficiosa.

HAZLO APETECIBLE

Espacio:

- Coloca velas o difusores de olor.
- Rodéate de áreas verdes.
- Busca espacios cómodos y sin mucho ruido o distracciones.

Tiempo:

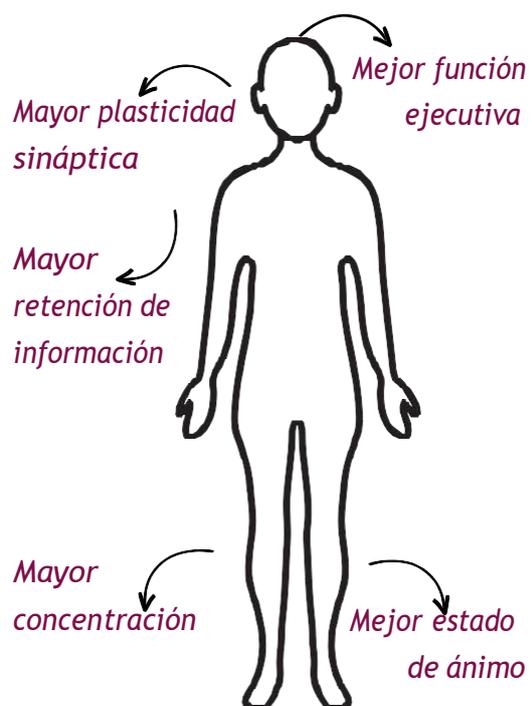
- Estudia en tus momentos de mayor activación (mañana-tarde-noche).
- Date el tiempo suficiente para alimentarte sin prisa.

Materiales:

- Instrumentos/productos de buena calidad.
- Diseños favoritos.
- Colores favoritos.
- Conoce tus alimentos.

Variaciones:

- Diferentes recetas.
- Diferentes técnicas de estudio.



ESTRATEGIAS GENERALES

Intercala los modos de pensamiento

- De pensamiento enfocado (máxima concentración en un tema) a pensamiento difuso (estado de descanso neural).

Libérate del síndrome del impostor

- Ponte a prueba con la información que crees que ya sabes (hazte preguntas o intenta recordar sin tener material de apoyo).
- Asocia información con temas relacionados y no relacionados.
- Utiliza la técnica de práctica deliberada (enfocarse en la información más difícil de aprender).

Programa tus actividades

- Día específico para estudiar.
- Hora específica para comer o estudiar.
- Lugar específico para comer o estudiar.
- Utiliza la técnica pomodoro para estudiar sin procrastinar.

Potencializa tu memoria

- Crea metáforas, analogías o acrónimos.
- Divide la información en fragmentos (máximo 4).
- Memoriza la información después de comprender/contextualizar.
- Utiliza la técnica de repetición espaciada.



Realiza actividades como tomar una ducha, caminar en un lugar tranquilo o recostarte a pensar libremente para entrar al modo de pensamiento difuso.



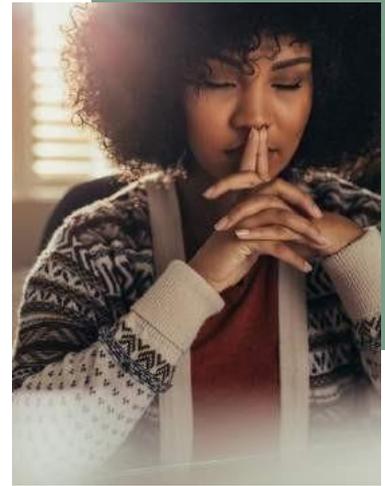
Estructura un plan para no procrastinar, teniendo en cuenta: el estímulo y la rutina que te llevan a procrastinar, la recompensa que recibirás si no procrastinas y la creencia que tienes respecto a lo que estás procrastinando.

ESTRATEGIAS EN LA UNIVERSIDAD

- Cuando estés aprendiendo algo en clase solicita a tu docente **ejemplos prácticos**.
- Promueve los **debates** durante clases.
- Cuando tomes apuntes resume la información en **conceptos clave**.
- Intenta recordar información de una materia cuando estés en otra materia (**asociando información**).
- Intenta **recordar información** de una materia cuando estés **en otro lugar** que no sea el aula en donde aprendiste inicialmente dicha información.
- **Autoedúcate antes y después** de iniciar un nuevo tema en una materia.
- Intenta **no faltar** a clases.
- Promueve el realizar **diferentes técnicas** de aprendizaje en una materia (no sólo exposiciones, sólo ensayo o sólo mapas conceptuales).
- Solicita **horarios para comer** entre clases (**alimentos ligeros e hidratantes**, no alimentos procesados).
- Lleva tus propios alimentos.

La oportunidad de ser y crecer junto a las experiencias de la vida.

Mindset positivo y mindfulness



Desarrollar una actitud positiva, junto a la práctica de atención plena son acciones que ayudan a fortalecer la capacidad de resiliencia y, además de generar en nuestro cuerpo varios cambios beneficiosos, como: **reducir el estrés** o **aumentar la flexibilidad cognitiva**, estas acciones ayudan a mantener la **motivación** y a potenciar la **autoaceptación** y la **autocompasión**. Además, al igual que en las actividades anteriores, la clave para cultivar esta actitud y habilidad es **volverlas apetecibles** considerando el tiempo, esfuerzo y compromiso que conllevan.

HAZLO APETECIBLE

Pensamientos:

- Toma consciencia de tus pensamientos habituales.
- Selecciona pensamientos realistas.
- Practica la gratitud.
- Reconoce tus fortalezas y logros.
- Reconoce a tus errores y fracasos como aprendizajes.

Sensaciones:

- Concéntrate más en las sensaciones de tu cuerpo y en tu respiración que en los pensamientos o emociones.

Espacio:

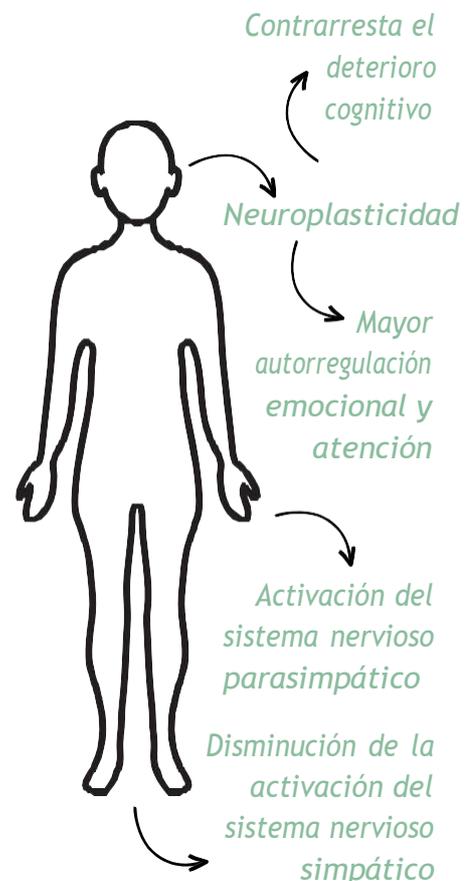
- Practica estas acciones en cualquier lugar.

Materiales:

- Ten recordatorios con enfoques positivos (post-its o apps con mantras).

Tiempo y variaciones:

- Tómate varios minutos para colocar toda tu atención en alguna actividad sencilla, como: caminar, respirar o comer.



ESTRATEGIAS GENERALES

<p>Establece metas realistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia con pequeñas acciones y celebra cada avance. 	<p><i>Para iniciar</i></p>
<p>Establece el hábito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica diaria. • Utiliza las estrategias de gratitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mindset positivo: coloca 1 frase positiva en la pantalla de tu celular o pégala en tu espejo. • Mindfulness: tómate 10 minutos de silencio diario.
<p>Programa tus actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Día específico. • Hora específica. • Lugar específico. 	<p><i>Objetivo</i></p>
<p>Encuentra/crea momentos de desconexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta del silencio en un lugar tranquilo. • Pon un límite de tiempo a tu actividad digital. • Realiza las actividades digitales de forma deliberada (ten un propósito claro y de preferencia enriquecedor). 	<ul style="list-style-type: none"> • Meta de Mindfulness: practicar 11 horas mensuales de atención plena.



Recomendación para desarrollar una actitud positiva: escuchar Despertando podcast y Durmiendo podcast.



Recomendación para leer afirmaciones positivas: descargar la aplicación Mantra.

ESTRATEGIAS EN LA UNIVERSIDAD

- Establece **intenciones positivas** antes de ir a la universidad, cómo: abrirte a nuevas experiencias, enfocarte en el aprendizaje o ser amable.
- Solicita **momentos de descanso** para respirar profundamente, estirar el cuerpo y relajarte.
- Practica la **atención plena mientras caminas** por la universidad.
- Pon **atención plena a las clases**, dejando de lado tu teléfono celular.
- **Relaciónate** más con docentes y compañeras/os que tengan una **actitud positiva** y compartan tus **valores** personales.

Fuentes bibliográficas

1. Brain Facts. (2018). A primer on the brain and nervous system. Society for Neuroscience.
2. The University of Chicago. (Retrieve July 09, 2023). *Understanding the Brain: The Neurobiology of Everyday Life* [Coursera].
3. Perlmutter, D. & Perlmutter, A. (2020). *Purifica tu cerebro: Desintoxica tu mente para tener claridad mental, lograr relaciones profundas y alcanzar la felicidad duradera*. Grijalbo vital.
4. Universidad Emory. (Retrieve July 09, 2023). *Biohacking Your Brain's Health* [Coursera].
5. University McMaster & University of California, San Diego. (Retrieve July 09, 2023). *Learning How to Learn* [Coursera].
6. University of Michigan. (Retrieve July 09, 2023). *Sleep: Neurobiology, Medicine, and Society* [Coursera].
7. Yale University. (Retrieve July 09, 2023). *The Science of Well-Being* [Coursera].

Contacto

Kamila Bastidas Navarrete
Psicología, Universidad Técnica del Norte

✉ kmilabastidas@outlook.com

🌐 [kmilabastidas](https://www.kmilabastidas.com)

CONCLUSIONES

1. En términos generales, este estudio se basa en la teoría tridimensional del burnout según Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker de Christina Maslach; y, el modelo unidimensional de resiliencia según Campbell-Sills y Stein de Kathryn Connor y Jonathan Davidson; desde un enfoque biopsicosocial apoyado de la teoría de agotamiento de Baumeister, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner y, el modelo de personalidad resistente de Kobasa y Maddi.
2. Como resultado, según el primer objetivo se evidencia que, respecto a las y los participantes: el **42,9%** presenta niveles bajos de Agotamiento Emocional; el **37,1%** presenta niveles bajos de Apatía por los Estudios; y, el **38,2%** presenta niveles bajos de Eficacia Académica.
3. Del mismo modo, conforme al segundo objetivo se evidencia que, respecto a las y los participantes: el **37,1%** presenta niveles medios de Resiliencia.
4. Y, como punto final, de acuerdo con el tercer objetivo se evidencia que: existe correlación entre **agotamiento emocional y resiliencia** porque el P Valor es de **0,000**; existe correlación entre **apatía por los estudios y resiliencia** porque el P Valor es de **0,002**; y, existe correlación entre **eficacia académica y resiliencia** porque el P Valor es de **0,000**.
5. En virtud de todo lo expuesto en esta investigación, se deduce que el diseño de una guía práctica de estrategias de promoción de salud mental resulta crucial. Esta guía, estructurada de manera didáctica y concreta, se presenta como herramienta de gran valía para abordar el burnout académico y fortalecer la capacidad de resiliencia en las y los estudiantes universitarios.

RECOMENDACIONES

1. Es preciso promover la educación sobre salud mental en las y los estudiantes para facilitar el reconocimiento de signos de riesgo y el abordaje de estos temas por parte de profesionales capacitados.
2. Facilitar la comunicación y el apoyo entre estudiante y docente para ayudar a establecer metas realistas y desarrollar medidas contextualizadas.
3. Integrar estrategias de fortalecimiento de salud mental, manejo del estrés y regulación emocional en las y los estudiantes para forjar habilidades de afrontamiento y prevenir el desarrollo de burnout. En este punto es posible hacer uso de la herramienta guía proporcionada en el presente estudio.
4. Incorporar procesos de autoevaluación para que las y los estudiantes puedan monitorear su nivel de estrés y estado de salud mental; y así ajustar estrategias en consecuencia.
5. Fomentar la investigación continua sobre el burnout académico y la resiliencia en estudiantes universitarios, utilizando diferentes perspectivas y enfoques metodológicos e interdisciplinarios para obtener una comprensión más completa sobre estos temas.
6. Diversificar las muestras de estudio con estudiantes universitarios en futuras investigaciones para obtener una visión más representativa del tema.
7. Desarrollar investigaciones longitudinales sobre el burnout académico y la resiliencia para identificar causas, patrones y tendencias a medida que las y los estudiantes concluyen sus carreras, y de esta manera contar con más datos que sirvan de base a nuevos estudios sobre estas temáticas.
8. Socializar con el Departamento de Bienestar Universitario los resultados obtenidos y la guía propuesta en el presente estudio para establecer estrategias preventivas y de abordaje.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada/o estudiante ha sido invitada/o a participar en esta investigación porque forma parte de la comunidad educativa de la Universidad Técnica del Norte. Cualquier información que comparta se utilizará para contribuir a las condiciones de sus estudios y al nivel de adaptación que tiene con el entorno educativo.

Su participación es voluntaria y la decisión de participar no afectará su relación con la Universidad Técnica del Norte. Sus respuestas se mantendrán confidenciales y los resultados de esta investigación solo se presentarán en forma generalizada. Apreciamos mucho su disposición a compartir su tiempo participando; se espera que esta encuesta solo tome 10-15 minutos aproximadamente para completarla.

Si tiene alguna pregunta sobre esta encuesta, comuníquese con la persona a cargo de esta investigación: kabastidasn@utn.edu.ec

¡Gracias por ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra comunidad educativa!

Carrera de Psicología de la Universidad de la Universidad Técnica del Norte.

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

La carrera de Psicología de la Universidad Técnica del Norte no discrimina por motivos de nacionalidad, discapacidad, nivel de educación, orientación sexual, identidad o expresión de género, edad, etnia o identidad cultural. Con el fin de realizar una investigación a profundidad y proponer una mejora en el proceso de aprendizaje, le invitamos a responder las siguientes preguntas. No existe respuesta correcta o incorrecta, la respuesta apropiada es aquella que expresa verídicamente su propia experiencia.

1. **Sexo:** Mujer Hombre
2. **Edad:** años
3. **Autodefinición étnica:** Blanca Mestiza Afrodescendiente Indígena Otro:
.....
4. **Carrera:** Psicología Psicopedagogía
5. **Semestre en curso:** 1ro 2do 3ro 4to 5to 6to 7mo 8vo

INSTRUCCIONES:

- Marque la primera respuesta que considere.
- Conteste cada pregunta con total sinceridad.
- Marque **una sola respuesta** en cada pregunta.
- Responda según la siguiente escala:

[1] : Nunca es mi caso

[2]: Rara vez es mi caso

[3]: A veces es mi caso

[4]: Muchas veces es mi caso

[5]: Siempre es mi caso

6. Las actividades académicas de mi carrera me tienen emocionalmente agotado/a.
7. Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad.
8. Estoy exhausto/a de tanto estudiar.
9. He aprendido muchas cosas interesantes durante el curso de mis estudios.
10. He perdido interés en la carrera desde que empecé la universidad.
11. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.
12. Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mis estudios.
13. Estudiar o ir a clases todo el día es una tensión para mí.
14. Creo que hago una contribución efectiva a las clases a las que asisto.
15. He perdido entusiasmo por mi carrera.
16. Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles.
17. En mi opinión, soy un buen/a estudiante.
18. Dudo de la importancia y valor de mis estudios.
19. Me estimula conseguir objetivos en mis estudios.
20. Durante la clase, me siento seguro/a de que soy eficaz para hacer las cosas.
21. Sé adaptarme a los cambios.
22. Puedo manejar cualquier situación.
23. Veo el lado positivo de las cosas.
24. Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés.
25. Después de un grave contratiempo suelo volver a mis actividades con energía.
26. Consigo alcanzar mis metas a pesar de las dificultades.
27. Puedo mantener la presión bajo tensión.
28. Difícilmente me desanimo por los fracasos.
29. Me defino como una persona fuerte.
30. Puedo manejar los sentimientos desagradables.

Codificación:

- Agotamiento emocional (Burnout)
- Apatía por los estudios (Burnout)
- Eficacia académica (Burnout)
- Resiliencia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, B. A., Castillo, M. C., de la Guardia, R. M., & Achon, Z. N. (2015). *Academic Stress*. EDUMECENTRO, 7(2), 163-178. <https://n9.cl/qdphz>
- Almuiñas, J. L., & López, J. G. (2009). *Fundamentos teórico–conceptuales de la gestión del conocimiento*. documento de trabajo, Universidad de La Habana. <https://n9.cl/hsnrhs>
- Altannir, Y., Alnajjar, W., Ahmad, S. O., Altannir, M., Yousuf, F., Obeidat, A., & Altannir, M. (2019). Assessment of burnout in medical undergraduate students in Riyadh, Saudi Arabia. *BMC medical education*, 19(1), 1-8. <https://n9.cl/rsh3r>
- Álvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaco, A., Sánchez, T., ... & Bernabé, J. (1993). *Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia*. *Caesura*, 2(2), 47-65. <https://n9.cl/xrdrs>
- Ardiles Irrarázabal, R., Barraza López, R., Koscina Rojas, I., & Espínola Salas, N. (2020). *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU POTENCIAL PREVENTIVO DE SÍNTOMAS ANSIOSO-DEPRESIVOS Y ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA*. *Ciencia y enfermería*, 26. <https://n9.cl/bz5yy1>
- Arranz, P., Torres, J., Cancio, H., & Hernández, F. (1999). *Factores de riesgo y de protección en los equipos de tratamiento de los pacientes terminales*. *Revista de la sociedad española del dolor*, 6, 302-311. <https://n9.cl/ptqdw0>
- Asto Huamán, M. E., & Hurtado Valiente, J. J. (2022). *Procrastinación académica en estudiantes de psicología y administración de una Universidad Privada de Trujillo, 2020*. <https://n9.cl/nitif>
- Atencia, D., Plaza, M. & Hernández, H. (2020). *Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de Córdoba, Colombia*. *ESPACIOS*. ISSN 0798 1015 <https://n9.cl/62vdt>
- Avanzini, P., & Barbiero, S. (2013). *Burnout académico estudio comparativo entre estudiantes de medicina y psicología (UBA) que realizan prácticas hospitalarias*. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://n9.cl/0zpkf>
- Bakker, A., Van der Zee, K., Lewig, K., & Dollard, M. (2006). *The relationship between the big five personality factors and burnout: a study among volunteer counsellors*. *The Journal of Social Psychology*, 146, 31-50. <https://n9.cl/jrsz1>
- Banco Mundial. (2017). *Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina*. Grupo Banco Mundial. <https://n9.cl/xaru3>
- Banda Guzmán, J., Robles Francia, V.H. & Lussier, R. (2021). *Validación del Maslach Burnout Inventory en estudiantes universitarios de El Bajío mexicano*. *RIDE*.

- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23).
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1092>
- Baquerizo, C. R. P., Tam, C. O. A., & López, C. J. G. (2014). *La deserción y la repitencia en las instituciones de Educación Superior: algunas experiencias investigativas en el Ecuador*. Universidad y Sociedad, 6(1). <https://n9.cl/gqiiz>
- Barrio Luquero, D. (2022). *Bienestar psicológico, apoyo social percibido, compromiso académico y resiliencia en estudiantes universitarios en España*. <https://n9.cl/lesjv>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). *Ego depletion: Is the active self a limited resource?* Journal of Personality and Social Psychology, 74(5), 1252-1265. DOI: [10.1037//0022-3514.74.5.1252](https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.5.1252)
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). *Attachment in the classroom*. Educational psychology review, 21, 141-170. <https://n9.cl/csmzf>
- Bernaola Ugarte, Alejandro David, García García, Miguel, Martínez Campos, Noemi, Ocampos Madrid, Marks, & Livia, José. (2022). Validez y confiabilidad de la Escala Breve de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC 10) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), e2545. Epub 01 de junio de 2022. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2545>
- Berrios Espejo, Y. (2017). *El Burnout y el Engagement académico en el estudiante universitario FACS-UNJBG Tacna-2016*. <https://n9.cl/j45t>
- Bin Dahmash, A., Alorfi, F. K., Alharbi, A., Aldayel, A., Kamel, A. M., & Almoaiqel, M. (2020). *Burnout Phenomenon and Its Predictors in Radiology Residents*. Academic radiology, 27(7), 1033–1039. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2019.09.024>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). *The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory*. The journal of higher education, 71(5), 569-590. <https://n9.cl/5q35c>
- Bresó Esteve, E., & Salanova, M. (2002). *Efectos Significativos del uso de las Creencias de Ineficacia como componente del Burnout académico en estudiantes Universitarios*. Universitat Jaume I. <https://n9.cl/w5pg0>
- Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Salanova, M. (2003). *Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios*. Universitat Jaume I. <https://n9.cl/clrkl>
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). *First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives*. Higher Education, 58, 157-173. <https://n9.cl/tm60y>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós. <https://n9.cl/03011>

- Buchanan, G. M., Gardenswartz, C. A. R., & Seligman, M. E. (1999). Physical health following a cognitive-behavioral intervention. *Prevention & Treatment*, 2(1), 10a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.2.1.210a>
- Bunyamin, C. (2017). *Task-Based Learning: An Effective Way of Developing Communication Skills*. International Journal of Social Sciences and Educational Studies, 109-114: <https://n9.cl/k7ru5>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). *Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience*. Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 20(6), 1019-1028. <https://n9.cl/57f2l>
- Cardoso, C. N. P., Mendoza, E. A. C., Mella, R. P. S., Martínez, M. E. M., Bermeo, N. P. B., Loor, L. Y. Z., & Rosado, M. E. B. (2019). *Deserción y repitencia en estudiantes de la carrera de Enfermería matriculados en el período 2010-2015*. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador. 2017. Educación Médica, 20(2), 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.013>
- Caro, F., & Núñez, C. (2018). *El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia*. Revista Espacios, 39(15), 15. <https://n9.cl/0qvnv>
- Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., Carbajal-León, C., Noé-Grijalva, M., Gallegos, M. & Vivanco-Vidal, A. (2020). *Traducción al español y validación de una medida breve de ansiedad por la COVID-19 en estudiantes de ciencias de la salud*. Ansiedad y Estrés, 26(2-3), 174-180. <https://n9.cl/zf1so>
- Chen, H.L., Wang, H.Y., Lai, S.F. & Ye, Z.J. (2022). *The Associations Between Psychological Distress and Academic Burnout: A Mediation and Moderation Analysis*. Psychology Research and Behavior Management. DOI: [10.2147/PRBM.S360363](https://doi.org/10.2147/PRBM.S360363)
- Chunming, W. M., Harrison, R., MacIntyre, R., Travaglia, J., & Balasooriya, C. (2017). Burnout in medical students: a systematic review of experiences in Chinese medical schools. *BMC medical education*, 17(1), 1-11. <https://n9.cl/0hwo6>
- Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003). *Development of a new resilience scale: The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. Depression and Anxiety, 18, 76-82. doi:10.1002/da.10113. <https://n9.cl/j3mqp>
- Cook, A. F., Arora, V. M., Rasinski, K. A., Curlin, F. A., & Yoon, J. D. (2014). *The prevalence of medical student mistreatment and its association with burnout*. Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges, 89(5), 749. Doi: [10.1097/ACM.0000000000000204](https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000204)

- Coronado, M. & Gómez Boulin M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. NOVEDUC.
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. <https://n9.cl/ww12p>
- Cotten, S. R., & Wilson, B. (2006). *Student–faculty interactions: Dynamics and determinants*. Higher education, 51, 487-519. <https://n9.cl/3vfy0>
- Cueva Flores, D. (2019). *Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Resiliencia de 10 ítems de Connor-Davidson (CD-RISC 10) en adolescentes de San Juan de Lurigancho. Lima, 2018*. Universidad César Vallejo. <https://n9.cl/nc2p8>
- Cyrułnik, B. & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erickson. <https://n9.cl/ud6mk>
- Dávila, V., Lugo, P. y Cárdenas, I. (2020). *Competencias comunicativas y habilidades comunicativas escolares, en estudiantes del Área de Comunicación, nivel de educación secundaria*. Universidad Peruana Unión. <https://n9.cl/f8754>
- Davoudi, S., Shaw, K., Haider, L.J., Quinlan, A.E., Peterson, G.D., Wilkinson, C., Fünfgeld, H., McEvoy, D., Porter, L. & Davoudi, S. (2012). *Resilience: A Bridging Concept or a Dead End?* DOI: [10.1080/14649357.2012.677124](https://doi.org/10.1080/14649357.2012.677124)
- Denzine, G. M., & Pulos, S. (2000). *College students' perceptions of faculty approachability*. Educational Research Quarterly, 24(1), 56. <https://n9.cl/490a5>
- Devlin, M., & O'Shea, H. (2012). *Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status backgrounds*. Teaching in Higher Education, 17(4), 385-397. <https://n9.cl/hztlz>
- Díaz, M.Y. (2010). *Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina*. Humanidades Médicas, 10(1). <https://n9.cl/f8dyu>
- Diener, E. (2023). *Why science?* In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds), *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers. Retrieved from <http://noba.to/qu4abpzy>
- Dyrbye, L. N., Massie, F. S., Eacker, A., Harper, W., Power, D., Durning, S. J., ... & Shanafelt, T. D. (2010). *Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students*. Jama, 304(11), 1173-1180. <https://n9.cl/2e4oc>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). *La deserción en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana De Educación (30), 39-62. Obtenido de <https://n9.cl/5p66s>

- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://n9.cl/l3k7r>
- Figuerola, W. I., & Leyton, E. C. (2022). *Educación para la ciudadanía global*. Acta Scientiarum. Education, 44, e60717-e60717. <https://n9.cl/dzhuw>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. Journal of Social Issues, 30, 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fricchione, G. L., Ivkovic, A., & Yeung, A. S. (Eds.). (2016). *The science of stress: living under pressure*. University of Chicago Press. <https://n9.cl/djwlb>
- Gaeta González, M. L., & Dillarza Ramos, M. J. (2021). Burnout en universitarios: factores asociados a su disminución. *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*. <https://n9.cl/gmcea>
- García, N. B., & Zea, R. M. (2011). *Estrés académico*. Revista de psicología Universidad de Antioquia, 3(2), 55-82. <https://n9.cl/dcjsi>
- García-Izquierdo, Antonio León, Ramos-Villagrasa, Pedro José, & García-Izquierdo, Mariano. (2009). *Los Big Five y el Efecto Moderador de la Resistencia en el Agotamiento Emocional*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 25(2), 135-147. <https://n9.cl/mpwb8>
- Garnezy, N. (1971). *Vulnerability research and the issue of primary prevention*. American Journal of orthopsychiatry, 41(1), 101. DOI: [10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x)
- Gil-Monte, P.R., Carretero, N. & Roldán, M.D. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo en médicos y estudiantes de medicina: Estudio de prevalencia, estudio comparativo y propuesta de intervención*. Universidad de Valencia.
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2018). *Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios*. European Journal of Education and Psychology, 11 (1), 47-59. <https://n9.cl/7n3ij>
- Grotberg, E. (1999). *Countering depression with the five building blocks of resilience*. Reaching Today's Youth, 4(1), 66-72. <https://n9.cl/29ug9>
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit (Vol. 8)*. The Hague, Netherlands: Bernard van leer foundation. <https://n9.cl/dbf8h>
- Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G., & Proaño, V. (2022). *Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios*. Universidad y Sociedad, 14(5), 236-247. <https://n9.cl/e0sy3>

- Hagenauer, G. & Simone E.V. (2014). *Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field*. Oxford Review of Education, 40:3, 370-388. DOI: [10.1080/03054985.2014.921613](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613)
- Halawah, I. (2006). *The impact of student-faculty informal interpersonal relationships on intellectual and personal development*. College Student Journal, 40(3), 670-679. <https://n9.cl/e2xbk>
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). *VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO MASLACH BURNOUT INVENTORY-STUDENT SURVEY (MBI-SS) EN CONTEXTO ACADÉMICO COLOMBIANO* (Validation of Maslach Burnout Inventory-Student Survey [MBI-SS] in Colombian academic context). *CES Psicología*, 9(1), 1–15. <https://n9.cl/72d1m>
- Herrera, N. M. A. (2012). *Proyecto de disminución de repitencia y deserción escolar*. Avances en supervisión educativa. <https://n9.cl/zds8d>
- i Baqué, E. F. (2003). *¿Qué es conducta?* International Journal of Clinical and Health Psychology, 3(3), 595-613. <https://n9.cl/w0qeh>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe. Unesco. <https://n9.cl/401ho>
- Jamjoom, R. S., & Park, Y. S. (2018). *Assessment of pediatric residents' burnout in a tertiary academic centre*. Saudi Medical Journal, 39(3), 296. <https://n9.cl/11glldr>
- Jiménez Ramos, V. M. (2022). *Estrategias basadas en tareas para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de Unidad Educativa La Mana, Ecuador 2021*. Universidad César Vallejo. <https://n9.cl/ndq4p>
- Jordan, R. K., Shah, S. S., Desai, H., Tripi, J., Mitchell, A., & Worth, R. G. (2020). *Variation of stress levels, burnout, and resilience throughout the academic year in first-year medical students*. PLoS One, 15(10), e0240667. <https://n9.cl/a1kv60>
- Juárez-García, A., Idrovo, Á. J., Camacho-Ávila, A., & Placencia-Reyes, O. (2014). *Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática*. Salud mental, 37(2), 159-176. <https://n9.cl/hi8zk>
- Juster, R.P., Perna, A., Marin, M.F., Sindi, S. & Lupien, S.J. (2012). *Timing is everything: Anticipatory stress dynamics among cortisol and blood pressure reactivity and recovery in healthy adults*. Stress, 15:6, 569-577, DOI: [10.3109/10253890.2012.661494](https://doi.org/10.3109/10253890.2012.661494)
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (Vol. 23). Grao. <https://n9.cl/2zbqi>
- Kloster, G., & Perrotta, D. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná*. Universidad Católica Argentina. <https://n9.cl/cg3dh>

- Kobasa, S. C. O., Maddi, S. R., Puccetti, M. C., & Zola, M. A. (1985). *Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness*. Journal of psychosomatic research, 29(5), 525-533. DOI: [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(85\)90086-8](https://doi.org/10.1016/0022-3999(85)90086-8)
- Kobasa, S. C., Maddi, S., & Kahn, S. (1993). *Hardiness and health. A prospective study: clarification*. Journal of Personality and Social Psychology, 65(1), 207. <https://n9.cl/eol7c>
- Kwan, J. (2022). *Academic burnout, resilience level, and campus connectedness among undergraduate students during the Covid-19 pandemic: Evidence from Singapore*. Journal of Applied Learning and Teaching, 5 (Sp. Iss. 1). <https://n9.cl/39qtu>
- Lee, R. M., Keough, K. A., & Sexton, J. D. (2002). *Social connectedness, social appraisal, and perceived stress in college women and men*. Journal of Counselling & Development, 80(3), 355-361. <https://n9.cl/i8o5g>
- León-Barúa, R. (2007). *Depresión inducida por estrés emocional o ¿estado de ‘agotamiento nervioso’?* Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna, 20(4), 149-152. <https://n9.cl/r19xv>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). *The development of goal setting theory: A half century retrospective*. Motivation Science, 5(2), 93. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>
- Luceño Moreno, M. L., Casas Aragonez, N. A., Talavera Velasco, B., García Maroto, M., Vázquez Estévez, D., Peña Martín, V. C., & Martín García, J. (2022). *Stop burnout en estudiantes universitarios*. <https://n9.cl/vdtza>
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). *Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis by student race/ethnicity*. Journal of College student development, 45(5), 549-565. <https://n9.cl/jjnccp>
- Magalhães, C. E. (2017). *Developing communication skills: a task-based learning approach*. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2(1). <https://n9.cl/87gu59>
- Mar-Cornelio, O., Ramírez-Pérez, J. F., López-Cossio, F., Morejón, M. M., & Orellana-García, A. (2021). *Impacto de la Maestría en Informática Médica Aplicada en la informatización de la salud pública cubana*. Revista Información Científica, 100(2). <https://n9.cl/xat0d>
- Martínez, C. H., & Domínguez, C. C. (2016). *Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano*. Revista CES Psicología, 9(1), 1-15. <https://n9.cl/ltjmy>

- Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). *Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico*. *Anales De Psicología/Annals Of Psychology*, 21(1), 170-180. <https://n9.cl/1htg2>
- Martínez, I. M., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2009). *Do students benefit from positive feedback? A longitudinal study investigating the effects of positive feedback on well-being and engagement*. *Journal of School Psychology*, 47(1), 1-18.
- Marzana, D., Marta, E., & Mercuri, F. (2013). *De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores*. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(3), 11-32. <https://n9.cl/d1eh7>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://n9.cl/3o9za>
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Third Edition. Consulting Psychologist Press. <https://n9.cl/nef8s>
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). *Job Burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://n9.cl/7ji4d>
- McEwen, B. S. (2006). *Protective and damaging effects of stress mediators: central role of the brain*. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8:4, 367-381, DOI: [10.31887/DCNS.2006.8.4/bmcewen](https://doi.org/10.31887/DCNS.2006.8.4/bmcewen)
- Monroy Cortés, B. G., & Palacios Cruz, L. (2011). *Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella?* *Salud mental*, 34(3), 237-246. <https://n9.cl/12zxu>
- Nieto, M., Sobejano, A., & Tobeña, A. (2008). *Psicología general*. Elsevier.
- Notario-Pacheco, B., Martínez-Vizcaíno, V., Trillo-Calvo, E., Pérez-Yus, M. C., Serrano-Parra, D., & García-Campayo, J. (2014). *Validity and reliability of the Spanish version of the 10-item CD-RISC in patients with fibromyalgia*. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12, 1-9. <https://n9.cl/th2rhe>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J., & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). *Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults*. *Health and quality of life outcomes*, 9, 1-6. <https://n9.cl/7ikfn>
- Ortega, J. G. C., Pérez, J. F. R., & González, R. C. (2021). *El impacto de los recursos educativos abiertos en la socialización del conocimiento en el sistema educativo ecuatoriano*. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 59-71. <https://n9.cl/prjwi>

- Ortiz, F. (2017). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en Estudiantes de Estomatología de una Universidad Privada*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. <https://n9.cl/8yisz>
- Oseguera, L., & Rhee, B. S. (2009). *The influence of institutional retention climates on student persistence to degree completion: A multilevel approach*. *Research in higher education*, 50, 546-569. <https://n9.cl/0dm6g>
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). *Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines*. *British journal of educational psychology*, 80(2), 269-282. <https://n9.cl/p3mr5>
- Paz Guerra, Stalyn & Peña Herrera, Bernardo. (2021). *Psicología de la educación*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://n9.cl/kp0qr>
- Perkins-Gough, D. (2013). *The significance of grit: A conversation with Angela Lee Duckworth*. *Educational leadership*, 71(1), 14-20. <https://n9.cl/p2mtg>
- Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B. C. Y. (2014). *Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study*. *Open Journal of Social Sciences*, 02(11), 14-22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>
- Polo, M. (2019). *Ansiedad y estrés académico*. AgenciAPeru.Net. <https://n9.cl/qpk8s>
- Portero, A. I. P., & de Los Fayos, E. J. G. (1998). *Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido*. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 14(1), 83-93. <https://n9.cl/915lk>
- Pozuelo-Carrascosa, D. P., Martínez-Vizcaíno, V., Sánchez-López, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., Rodríguez-Martín, B., & Notario-Pacheco, B. (2017). *Resilience as a mediator between cardiorespiratory fitness and mental health-related quality of life: A cross-sectional study*. *Nursing & Health Sciences*, 19(3), 316-321. <https://n9.cl/v0lit>
- Price, R.A. (2023). *A review of resilience in higher education: toward the emerging concept of designer resilience*. *Studies in Higher Education*, 48:1, 83-99, DOI: [10.1080/03075079.2022.2112027](https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2112027)
- Quelal Benavides, A. J., & Guevara Valle, A. A. (2020). *ESTRÉS ACADÉMICO Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO*. UNACH. <https://n9.cl/16vz7u>
- Quispe Bendezu, H. V. (2021). *Satisfacción familiar y estrés académico en estudiantes de una universidad pública Ayacucho, 2021*. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. <https://n9.cl/m156u>

- Richardson, G. E. (2002). *The metatheory of resilience and resiliency*. Journal of clinical psychology, 58(3), 307-321. <https://n9.cl/mxkur>
- Risquez, M. I. R., García, C. C., & Tebar, E. D. L. Á. S. (2012). *Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal*. International Journal of Psychological Research, 5(1), 88-95. <https://n9.cl/8bcm>
- Rivero, F. M. (2022). *La presencia de factores promotores de burnout y engagement en estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina sede Mendoza*. <https://n9.cl/85qlj>
- Riveros, F., Bernal, L., Bohórquez, D., Vinaccia, S., & Quiceno, J. (2017). *Psychometric analysis of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC 10) in college students in Colombia*. Psicología desde el Caribe, 34(3), 161-171. <https://n9.cl/hvs8l>
- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder*. The British journal of psychiatry, 147(6), 598-611. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Sánchez, A. M. (2010). *Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria*. Studiositas, 5(2), 87-94. <https://n9.cl/jpeed>
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). *University students' expectations of teaching*. Studies in Higher education, 25(3), 309-323. <https://n9.cl/3wzql>
- Sandín, B., & Chorot, P. (2003). *Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar*. Revista de psicopatología y psicología clínica, 8(1), 39-53. <https://n9.cl/1trvz>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002b). *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*. Journal of Cross-Cultural Studies, 33, 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003. <https://n9.cl/m1db3>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002a). *The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92. <https://n9.cl/s1w20>
- Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Scott-Young, C.M., Turner, M. & Holdsworth, S. (2020) *Male and female mental health differences in built environment undergraduates*, Construction Management and Economics, 38:9, 789-806, DOI: [10.1080/01446193.2020.1748213](https://doi.org/10.1080/01446193.2020.1748213)

- Shanafelt, T. D., Balch, C. M., Dyrbye, L., Bechamps, G., Russell, T., Satele, D., ... & Oreskovich, M. R. (2011). *Special report: suicidal ideation among American surgeons*. Archives of surgery, 146(1), 54-62. <https://n9.cl/0q7h3t>
- Simancas-Pallares, M. A., Mesa, N. F., & Martínez, F. D. G. (2017). *Validez y consistencia interna del Inventario Maslach para burnout en estudiantes de Odontología de Cartagena, Colombia*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 46(2), 103-109. doi: [10.1016/j.rcp.2016.02.003](https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.02.003)
- Solórzano, D. A. N., Briones, G. K. P., Moreira, E. A. V., Troya, N. S. Q., & Cedeño, M. Y. M. (2020). Educational psychology in education. *International Research Journal of Engineering, IT and Scientific Research*, 6(5), 13-20.
- Souza, S.F., Carlotto, M.S., & Chaves, C. (2017). *Síndrome de burnout em estudantes universitários: estresse e fatores associados*. Estudos de Psicologia, 34(2), 235-244.
- Stephen, D. E., O'Connell, P., & Hall, M. (2008). 'Going the extra mile', 'fire-fighting', or laissez-faire? Re-evaluating personal tutoring relationships within mass higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 449-460. <https://n9.cl/66dcm0>
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). *Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior*. Revista de salud pública, 17, 300-313. <https://n9.cl/gorvu>
- Torres, D., & Bonilla, L. R. (2017). *Burnout académico en estudiantes de psicología*. PsicoInnova, 1(1), 1-15. <https://n9.cl/4bvpi>
- Tuck, D., Wiley, J., Patlamazoglou, L. & Berger, E. (2023). *Positive Affect and Resilience in Tertiary Education Students*. Stress, DOI: [10.1080/10253890.2023.2245484](https://doi.org/10.1080/10253890.2023.2245484)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: a template*. Unesco. <https://n9.cl/mekxop>
- Valdivia Condori, R. A. (2016). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de tres Academias Preuniversitarias Arequipa 2016*. <https://n9.cl/lh0ed>
- Vales, L. (2011) Psicobiología del estrés. En Leira, M. S. (Ed.), *Manual de bases biológicas del comportamiento humano* (p. 179). <https://n9.cl/uui1>
- van der Bijl-Brouwer, M., & Price, R. (2021). *An adaptive and strategic human-centred design approach to shaping pandemic design education that promotes wellbeing*. Strategic Design Research Journal. <https://n9.cl/3nwip>
- Vargas, H., & Yadine, K. (2017). *Influencia del Síndrome de Burnout en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Clínica Odontológica*. <https://n9.cl/5mbav>

- Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). *Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study*. BMC Medical Education, 22(1), 248. <https://n9.cl/tf5ew>
- Watkins, C. (2011). *The American Heritage Dictionary of Indo-European Roots*. (3^a ed.) <https://n9.cl/0sbfi>
- Werner, E. (1989). *High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years*. American Journal of Ortho Psychiatry, 59(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2019). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press. <https://n9.cl/5mf01>
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). *A methodological review of resilience measurement scales*. Health and quality of life outcomes, 9(1), 1-18. <https://n9.cl/g4tab>
- Wright, T., Mughal, F., Babatunde, O. O., Dikomitis, L., Mallen, C. D., & Helliwell, T. (2022). *Burnout among primary health-care professionals in low-and middle-income countries: systematic review and meta-analysis*. Bulletin of the World Health Organization, 100(6), 385. <https://n9.cl/9jsd03>
- Xu, H., Bègue, L., & Bushman, B. J. (2012). *Too fatigued to care: Ego depletion, guilt, and prosocial behavior*. Journal of Experimental Social Psychology, 48(5), 1183-1186. <https://n9.cl/2dhq1>
- Zellars, K. L., Perrewé, P. L., y Hochwarter, W. A. (2000). *Burnout in health care: The role of the five factors of personality*. Journal of Applied Social Psychology, 30,1570–1598. <https://n9.cl/n9bhe>