



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Capital psicológico positivo y fortaleza mental como predictores del burnout académico en un grupo de estudiantes de la Universidad de Atacama.

Trabajo de titulación presentado en conformidad a los requisitos para obtener el título de Psicólogo y el grado de Licenciado en Psicología

Profesor Patrocinante: Dr. Ricardo Jorquera

Felipe A. Castillo Martínez

Dayana V. Pérez López

Copiapó, Chile 2022

Agradecimientos

Realizar esta investigación fue un proceso largo e importante. Puesto que finalizarlo nos convierte en profesionales de la psicología. Por lo cual, es muy importante dedicarle este proceso a muchas personas. Partiré agradeciendo a Dios por ser mi motor espiritual y acompañamiento siempre. De forma especial a los que ya no están en este plano y fueron un apoyo y aliento latente para lograrlo, Gabichi, Rafiky, Cefí, Koda y Balto. A los que me apañan con la experiencia, cariño y consejos, mis abuelas Ina y Magaly y mi abuelo Gilberto. A los que me dieron la vida, siempre me soportan, quieren y me incitan a comerme el mundo, Yeny y Wilson. Mis monos odiosos que me llenan de alegrías, anécdotas e historias Dylan y Melanie y Harley mono 🐾. Y a mis amigos que en los últimos años me han comprendido, dado aliento y momentos bonitidos, Nana, Neno, Naxo, Nelson y Kata.

A los profesores del departamento de psicología de la UDA, que fueron comprensivos, amorosos y excelentes maestros, especialmente a nuestro patrocinador Ricardo Jorquera, Daniel Pérez, Pablo Brizuelas, Marjorie Arias, Pía Valdés, Néstor Menares, Douglas Véliz y Soledad Mondaca.

Y a mi compañera que realizó este proceso conmigo, empezamos chiquitos, vivimos muchas experiencias y momentos para recordar, y lo más importante... terminamos esto juntos y con Éxito, Gracias Dayana.

Cierro mencionando una gran frase, que es un motor importante para mí y para motivar a quien lo lea

“Eres más valiente de lo que crees, más fuerte de lo que pareces y más inteligente de lo que piensas”. Christopher Robin.

Gracias a todos, Los amo... Al fin Lo logré y este es el comienzo de Algo nuevo

🍀 🌹 🌊 💙Atte Pipe

Dedico el presente estudio a las personas que más amo como símbolo del logro que significa para mí el cierre de esta etapa. A Dayana, mi madre, por ser un ejemplo para mí, por su amor y apoyo incondicional, por siempre intentar ofrecerme lo mejor desde el día en que nací, dándome las herramientas necesarias para llegar a ser la mujer que soy hoy en día. A Rodolfo, mi padre, por su amor y cariño, por estar presente, creer en mí y apoyarme siempre en todas mis decisiones. A Rodolfo, Mariana y Andres, mis hermanos, por inspirarme cada día, por las risas y los momentos vividos, espero que esta herramienta me ayude a apoyarlos siempre y a darles todo lo que se merecen, además, aprovecho para recordarles que ustedes pueden lograr todo lo que se propongan. A Ivi y Jorge, los mejores abuelos que pude tener. Mami, siempre serás la luz que guíe mi camino.

También quiero agradecer a Jorge y a Hodor, mi nueva familia, por acompañarme en este proceso y por brindarme comprensión y cariño en los momentos difíciles que conlleva el ser una estudiante.

A Felipe, fue un largo camino el que recorrimos, hemos crecido mucho a nivel profesional y como personas, agradezco tu amistad estos años y haber culminado este proceso juntos.

Finalmente, agradecer a nuestro profesor Ricardo Jorquera, quien siempre estuvo con nosotros y nos entregó todo su conocimiento y disposición para lograr esta anhelada meta. Muchas Gracias.

Dayana Pérez López.

Tabla de contenido

Capítulo I Introducción	3
Capítulo II Marco Teórico	7
Capital Psicológico Positivo	7
Fortaleza Mental	10
Burnout Académico	13
Capítulo III Método	16
Tipo De Estudio, Diseño y Metodología	16
Participantes y Muestreo	17
Procedimiento de recolección de datos	18
Descripción de instrumentos	18
Inventario de Burnout de Maslach-Encuesta de Estudiantes (Maslach Burnout Inventory- General survey for Student MBI-SS).	19
Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire) PCQ-12	19
Inventario de Fortaleza mental (Mental Toughness Inventory (MTI)).	20
Procedimiento de Análisis de datos	21
Consideraciones Éticas	21
Capítulo IV Resultados	23
Capítulo V Discusión y Conclusión	30
Referencias Bibliográficas	36

Resumen

El objetivo de esta tesis de pregrado fue establecer la relación entre las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y burnout académico en un grupo de estudiantes de la Universidad de Atacama, sede Copiapó. La metodología utilizada fue cuantitativa a través de un estudio correlacional y predictivo con un diseño transversal. El muestreo fue de tipo no probabilístico, integrando una muestra total de 135 estudiantes pertenecientes a las facultades de ingeniería, ciencias jurídicas y sociales, tecnológica, medicina, ciencias de la salud y humanidades y educación. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach-Encuesta de Estudiantes (MBI-SS), Cuestionario de capital psicológico (PCQ-12) e Inventario de Fortaleza mental (MTI). Los datos se analizaron en base al programa estadístico SPSS 20.0 y AMOS 18, utilizando estadísticos descriptivos, *t* de Student y ANOVA y el modelo predictivo se realizó mediante modelamiento a través de ecuaciones estructurales (SEM). Se obtuvieron resultados de las variables estudiadas en función de las variables sexo, facultad, nivel académico, relación entre sus mismas dimensiones y un modelo estructural en donde la variable fortaleza mental es predictor del burnout académico ($\beta=-,50$; $p<,05$), explicando un 28% de la varianza de burnout. En el apartado de discusión y conclusión se sintetizan los principales hallazgos y se analizan los alcances del modelo estructural elaborado para la investigación e intervención del burnout académico.

Palabras clave: burnout académico, capital psicológico, fortaleza mental, estudiantes.

Abstract

The objective of this undergraduate thesis was to establish the relationship between the variables positive psychological capital, mental toughness and academic burnout in a group of students from the University of Atacama, Copiapó. The methodology used was quantitative through a correlational and predictive study with a cross-sectional design.

The sampling was of a non-probabilistic type, integrating a total sample of 135 students belonging to the faculties of engineering, legal and social sciences, technology, medicine, health sciences and humanities, and education. The Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12) and Mental Toughness Inventory (MTI) were applied. The data was analyzed based on the statistical program SPSS 20.0 and AMOS 18, using descriptive statistics, Student's t-test and ANOVA, and the predictive model was carried out using structural equation modeling (SEM). Results of the variables studied were obtained based on the variables gender, faculty, academic level, relationship between their same dimensions and a structural model where the mental strength variable is a predictor of academic burnout ($\beta=-.50$; $p<.05$), explaining 28% of the variance of burnout. In the discussion and conclusion section, the main findings are synthesized and the scope of the structural model developed for the investigation and intervention of academic burnout is analyzed.

Keywords: academic burnout, psychological capital, mental strength, students.

Capítulo I Introducción

El estrés es conocido por ser un factor de riesgo altamente relacionado con la depresión, además, se puede establecer que especialmente en el caso de la población estudiantil universitaria este factor aumenta considerablemente debido a la carga de las actividades, tanto académicas como personales y/o laborales que demandan gran cantidad de recursos físicos y psicológicos (Barker et al., 2018, como se citó en Rodríguez et al., 2020). Según Orlandini (1999) desde los grados preescolares hasta la educación universitaria o superior, cuando una persona está en un periodo de aprendizaje experimenta tensión, a esta tensión se le ha denominado estrés académico, por lo que podemos determinar que el proceso de educación es uno de los factores más extensos donde se desencadena el estrés, el cual si es manejado de manera correcta, puede ser un factor adaptativo y movilizador hacia realizar nuevas actividades, sin embargo, si no se maneja correctamente puede traer consecuencias patológicas como lo es el estrés crónico.

Contextualizando la problemática de interés, según Herrera y Moletto (2014), la cobertura de la educación superior se ha ampliado de forma significativa, estimando que el 60% de egresados de cuarto año medio ingresarán a la educación superior. Motivo por el cual, los estudiantes enfrentarán una mayor exigencia académica y social, conllevando mayores niveles de estrés. Aquí aparece el concepto de estrés académico como proceso sistémico de carácter adaptativo y psicológico, producto de una serie de demandas a las que el estudiante se ve sometido y que se valoran como estresores. Dado el contexto, se realizó un estudio en estudiantes universitarios de la carrera de psicología en una universidad privada de la región de Valparaíso, ingresados entre los años 2012 y 2015. Obteniendo como resultados que el 15,6% de los partícipes presentó un nivel de estrés académico global bajo, un 71,4% en el nivel medio y un 13,0% en el nivel alto, evidenciando que más de la mitad de los participantes vive con niveles medios de estrés en sus contextos universitarios.

Tiempo después, en el año 2019, se genera gran ruido en la prensa producto de los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile

que llamaron a una gran cantidad de manifestaciones por el exceso de carga académica presente en las mallas curriculares de las universidades a lo largo del país, generando un debate respecto al alto nivel de estrés académico al que eran sometidos, ya que esto conlleva diversos problemas en materias de salud mental (Chicureo Hoy SPA, 2019). Por este motivo Barrera & San Martín (2019), psicólogos y docentes de la Universidad Católica de Temuco y de la Universidad de la Frontera, generaron la primera encuesta nacional de salud mental universitaria de Chile gracias a un programa otorgado por la agencia de gobierno CONICYT, teniendo una muestra de 601 estudiantes pertenecientes a la Universidad Católica de Temuco, de Concepción y Tarapacá. El resultado obtenido establece que 46% de los estudiantes ha tenido que recurrir a asistencia psicológica por síntomas depresivos, un 45% por síntomas de ansiedad, el 53,5% por síntomas de estrés y un 30 % de la muestra posee los tres problemas a la vez. Demostrando que la mayor causalidad de problemas relacionados a la salud mental en el contexto universitario, son dadas por los altos niveles de estrés académico al que son sometidos los estudiantes en Chile.

A raíz de lo anterior, podemos relacionar este fenómeno con el síndrome de Burnout (Gil-Monte, 2003), el cual es conocido como la respuesta al estrés laboral crónico. Esta definición nos entrega un antecedente importante y es que el Síndrome de Burnout (SB) es un constructo del mundo laboral, a pesar de ello, estudios como el de Caballero et al (2010) han intentado extrapolar el concepto de Burnout hacia el ámbito educativo, afirmando que bajo periodos de alta carga de estrés durante el proceso formativo hay estudiantes que logran desarrollar estrategias adecuadas para afrontar estas exigencias académicas, mientras que otros no lo hacen. Sin embargo, los mismos autores señalan que los modelos construidos para el contexto organizacional, no se adaptan de forma adecuada al caso del burnout académico y consideran que las condiciones que median los procesos psicológicos propios del momento evolutivo, del proceso y del contexto de aprendizaje, tienen una dinámica propia y única del afrontamiento de los estudiantes universitarios frente a los eventos estresantes.

Según García et al. (2018), la relevancia que toma este concepto, aparece producto de sensaciones y percepciones de los estudiantes, respecto a no poder entregar

más de sí mismos, en ámbitos físicos y psicológicos, adoptando actitudes negativas, pérdida de interés y eficiencia para realizar tareas.

Estudios actuales que han considerado el factor COVID-19 en el ámbito académico establecen que:

“Al considerar variables como la depresión y la ansiedad, que se asocian con altos niveles de burnout académico (BA), se concluye que la salud mental del grupo evaluado se encuentra vulnerada por la situación actual, lo que repercute inevitablemente en su desempeño como estudiantes, lo que concuerda con aquellos estudios que indican que los indicadores de ansiedad y depresión han aumentado en época de pandemia” (Seperak et al., 2021).

Oró et al. (2019), afirman que el SB, al igual que el estrés académico, no depende tan sólo de factores externos, por lo que se describen factores predisponentes individuales como estrategias de afrontamientos poco adecuados frente al estrés, menor preparación social, alta motivación, elevado sentido de la responsabilidad o personalidad más idealista.

Dado este contexto, el presente estudio busca relacionar variables que sirvan como herramienta para generar estrategias de afrontamiento hacia la aparición del estrés, pudiendo así predecir y prevenir el estrés crónico y posible aparición del SB.

Desde este enfoque, Contreras y Juárez (2013) afirman que la posesión del capital psicológico se ha asociado desde diferentes autores con el buen desempeño, bienestar, satisfacción laboral, mejor manejo de estrés laboral, entre otros. Esto se debe a que los elementos presentes en el capital psicológico contrarrestan los síntomas del Síndrome de Burnout de una manera que será explicada en el siguiente apartado.

Asimismo, podemos encontrar el constructo de fortaleza mental o mental toughness (MT), como uno de los factores que influyen al prevenir el estrés crónico y posible burnout. Según un estudio sobre los efectos del estrés y fortaleza mental en el burnout y síntomas de depresión en atletas de élite, descrito por Gerber et al. (2018), se concluye que en los atletas que presentaron niveles clínicamente significativos de

burnout o síntomas depresivos, la fortaleza mental pudo compensar algunas de las consecuencias negativas resultantes de la elevada exposición al estrés.

En este sentido, el presente estudio busca responder a la pregunta de investigación ¿Existe relación entre las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y síndrome de burnout académico? El objetivo general es establecer la relación entre las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y burnout académico en un grupo de estudiantes de la Universidad de Atacama. Con respecto a los objetivos específicos se determinan de la siguiente manera: (1) Describir y comparar en qué nivel se presentan el capital psicológico positivo y la fortaleza mental en función de las variables: edad, sexo, facultad académica y nivel de estudio del grupo de estudiantes. (2) Describir y comparar el nivel de burnout académico en función de las variables edad, sexo, facultad académica y nivel de estudio en los estudiantes de la muestra establecida. (3) Determinar si las variables, capital psicológico positivo y fortaleza mental se relacionan con el síndrome de burnout académico.

Debido a lo anterior, la hipótesis que guía nuestro estudio establece que, existe una relación inversamente proporcional entre las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y el síndrome de burnout académico en un grupo de estudiantes de la Universidad de Atacama.

Entre otras hipótesis se presentan:

- a) Las variables capital psicológico positivo y fortaleza mental tienen un efecto positivo en la variable burnout académico.
- b) Se evidencian distintos niveles en las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y burnout académico en función de las variables sociodemográficas edad, sexo, facultad académica y nivel de estudio.

Para lograr responder al problema de investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo, con un diseño correlacional entre las tres variables. La población objetiva son estudiantes universitarios de la ciudad de Copiapó y el tipo de muestreo fue de carácter no probabilístico e intencionado para seleccionar específicamente al grupo de estudiantes de la Universidad de Atacama. Para el levantamiento de información, se utilizó la plataforma de cuestionario Google y

posteriormente se establecieron diferencias de correlación por sexo, edad, facultad académica y nivel de estudio de los participantes.

El criterio principal que justifica este estudio es de carácter teórico a fin de ampliar y complementar el conocimiento ya existente acerca del burnout académico, logrando tener un alcance predictivo sobre el fenómeno estudiado.

Capítulo II Marco Teórico

Capital Psicológico Positivo

La Psicología en un comienzo estuvo relacionada con el rol que cumplió la disciplina con las primeras aplicaciones de pruebas psicológicas a gran escala para la selección de militares (Army, alfa y beta), por lo que sus comienzos pueden rastrearse al contexto de la primera guerra mundial (Posada & Loaiza, 2016). Luego, por mucho tiempo estuvo orientada principalmente hacia el estudio de patologías y enfermedades mentales desde un punto de vista sanatorio, centrada en las emociones de carácter negativo y en la debilidad humana, lo cual conllevó a que se identificara a la psicología como algo relacionado a la psicopatología y psicoterapia (Vera, 2006). Este énfasis de igual forma se vio influenciado producto de guerras, en este caso la segunda guerra mundial, ya que en dicho momento histórico dominaba el modelo biomédico, por lo cual la psicología se consolidó como la disciplina que se dedicaba a la curación y reparación de daños producto del sufrimiento humano (Seligman & Christopher, 2000).

En base a esto se desarrollaron modelos de intervención eficaces para varias problemáticas de índole psicológico a través de los años para optimizar recursos y fortalezas de las personas (Vázquez, 2006). Sin embargo, según Lupano y Castro (2010), es en 1998 cuando surge una nueva propuesta con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA), donde se da el inicio de la Psicología Positiva. Seligman (1999) definió el concepto como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollarlo y los programas que ayudan a mejorar la

calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología.

Según Contreras & Esguerra (2006) uno de los mayores aportes de la psicología positiva es que establece que el sentimiento de felicidad o bienestar es duradero y bastante estable en las personas, puesto que se puede modificar por circunstancias y acontecimientos, pero en unos meses después se retoma el nivel de línea base.

Los mismos autores en su estudio “Psicología positiva: una nueva perspectiva de la psicología” nombran distintos hallazgos relacionados a este constructo como:

“De acuerdo con estudios realizados en este ámbito, aquellos docentes que enfatizan en las experiencias positivas sobre el desarrollo de habilidades en los niños, hacen que éstos tengan mayor probabilidad de experimentar altos niveles de autoeficacia y otras características de desarrollo psicológico positivo, cuando ocurren conjuntamente con el desarrollo de habilidades complejas (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004). Al respecto, Seligman & Csikszentmihalyi (2000) sostienen que promover competencias en los niños es más que arreglar lo que está mal en ellos; es identificar y fortalecer sus cualidades predominantes, y ayudarles a encontrar los espacios en los que puedan expresarlas. Promover las fortalezas de los niños y jóvenes puede incrementar cambios que favorecen el manejo exitoso de las dificultades actuales y las que deberán afrontar en el futuro (Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

Así Luthans et al (2007) han introducido el concepto de Capital Psicológico (CaPsi) definiéndolo como:

“Un estado psicológico positivo de desarrollo de un individuo que se caracteriza por: (1) Tener confianza (autoeficacia) en sí mismo para emprender y dedicar el esfuerzo necesario para lograr el éxito en tareas desafiantes; (2) Hacer atribuciones positivas (optimismo) sobre tener éxito ahora y en el futuro; (3) Ser perseverante en el cumplimiento de las metas y reorientar la trayectoria de las mismas si es necesario (esperanza); y (4) Cuando se esté abrumado por los

problemas y la adversidad, ser capaz de aguantar y recuperarse (resiliencia) para alcanzar el éxito.”

La autoeficacia según Bandura (1997), se define como “una creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros”, dichas creencias determinan la cantidad de esfuerzos empleados para enfrentar obstáculos, cantidades de tiempo y/o persistencia en lograr un objetivo. Donde esta creencia no es generalizada, sino más bien relativa a áreas particulares de funcionamiento y dominios específicos como relaciones sociales, trabajo, deportes, etc. Motivo por el cual las creencias de autoeficacia afectan directamente el comportamiento, pensamientos y sentimientos

El optimismo según Seligman (1999), se define como una atribución causal positiva, entendida como la convicción de que el futuro tendría resultados deseables independiente de la capacidad personal para controlar dichos resultados. Además, el mismo autor, ha popularizado el concepto como un constructo aprendido.

La esperanza (Snyder, 2002), se entiende como un estado positivo de motivación basada en la capacidad de percibir y encontrar diferentes vías hacia las metas deseadas, así como la agencia necesaria para automotivarse a través de cogniciones firmes que permiten iniciar y sostener el esfuerzo a lo largo de esas vías.

La resiliencia , dentro del contexto organizacional positivo, es entendida como la capacidad de recuperarse, combatir o enfrentar a la adversidad, el conflicto o el fracaso, e incluso de acontecimientos positivos, fomentando con esto el progreso y mayor responsabilidad (Luthans et al, 2007), según los mismos autores, se puede desarrollar a través de intervenciones de capacitación y asesoramiento.

Dado lo anterior, se considera al capital psicológico (CaPsi) como el conjunto de habilidades, con las que cada ser humano se enfrenta a la vida cotidiana y podemos identificarlo como un constructo con cierto grado de estabilidad a lo largo del tiempo pero que además, también pueden ser desarrollables, siendo un conjunto de recursos psicológicos importantes durante todo el desarrollo vital y sobre todo en la etapa educativa donde nos desarrollamos gran parte del tiempo y es donde el valor de las

metas planificadas y el surgimiento de logros y éxito, determinan una base valiosa para el bienestar y satisfacción de los estudiantes (Chacón, 2020).

En Chile, Carmona & Villegas (2019) realizaron el estudio “El Capital Psicológico Predice el Bienestar y Desempeño en Estudiantes Secundarios Chilenos”, donde se propusieron examinar el rol predictivo del capital psicológico positivo en ámbitos académicos respecto a indicadores de bienestar y una medida objetiva de desempeño. Los resultados apuntaron a que el capital psicológico positivo predice el engagement académico, definido como un estado mental de origen positivo que se caracteriza por vigor, dedicación y absorción (Salanova et al. 2009), consideradas como emociones positivas vinculadas al contexto académico, satisfacción escolar y desempeño académico. Los indicadores para el bienestar y desempeño académico serían: 1) Engagement académico, 2) Emociones positivas vinculadas a los estudios y 3) Satisfacción escolar, el desempeño académico se incluye de forma adicional como un indicador objetivo del funcionamiento óptimo del estudiantado. El resultado del estudio concluye que todos los indicadores se relacionan directamente con el capital psicológico académico y evidenció que el capital psicológico positivo es aplicable en contextos de educación secundaria, ampliando el alcance tradicional de los contextos laborales y profesionales. Además, evidencia las consecuencias positivas del bienestar y desempeño en función de la presencia de recursos psicológicos que forman parte del capital psicológico como; autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

Fortaleza Mental

La fortaleza mental o mental toughness (MT) según Crust et al. (2014) es una construcción multidimensional compuesta por una serie de importantes variables psicológicas positivas.

Los autores Gucciardi et al. (2009), proponen que la fortaleza mental es una colección de valores, actitudes, emociones y cogniciones inherentes que influyen en la forma en que se acerca, responde y evalúa individualmente, interpretando tanto negativa

como positivamente la presión, desafío y adversidad para lograr consistentemente las metas.

Clough et al. (2002), establecen que algunos autores han descrito la fortaleza mental como un recurso de resistencia similar a un rasgo que permite a los individuos permanecer relativamente poco afectados por la presión o la adversidad, e incluso prosperar bajo tales condiciones. Podemos reconocer, además, que la fortaleza mental también se caracteriza por la competitividad, altos niveles de persistencia y la capacidad de recuperarse rápidamente después de los contratiempos.

En el modelo de 4C de Clough et al. (2002), los investigadores desarrollaron una conceptualización de la fortaleza mental y propusieron que el constructo está representado por: (1) Control (emocional y vital), que refleja una tendencia a sentirse y actuar como si uno fuera influyente, (2) Compromiso, que se refiere a la implicación profunda con todo lo que uno está haciendo, en contraste con alienación, tener la capacidad para lograr el éxito sin dejarse intimidar en el trato con otras personas. El cuarto componente, la confianza, es uno que se ha informado sistemáticamente como la piedra angular de fortaleza mental (cf. Crust, 2008; Sheard, 2010 en Crust et al. 2014), y fue agregado por Clough et al. para diferenciar la fortaleza mental de la tenacidad. Los mismos autores también desarrollaron una medida de fortaleza mental, el Cuestionario de Fortaleza Mental (MTQ48) que mide cada componente del modelo de 4C y se ha encontrado que tiene una buena confiabilidad, así como validez de constructo y criterio (Clough et al.; Crust & Clough, 2005 en Crust et al. 2014).

Desde un comienzo, la fortaleza mental había sido un concepto mayormente estudiado en practicantes de deportes de élite, sin embargo, actualmente existen numerosos otros dominios ocupacionales y de desempeño exigentes (por ejemplo, negocios, militares, educación) donde teóricamente la fortaleza mental debería ser igualmente importante (Crust et al., 2014).

En el estudio “Fortaleza mental en la educación superior: Relación entre el rendimiento y la progresión en estudiantes universitarios en primer año de deportes” (Crust et al., 2014), se examinó MT en 161 estudiantes de deporte de primer año en una universidad del Reino Unido mediante un cuestionario de autoinforme (MTQ48) y se

midió el rendimiento (calificación del año) y la progresión (aprobar, reprobar) de cada participante. Se encontraron correlaciones significativas y positivas entre fortaleza mental, calificaciones y progresión, donde se encontraron niveles significativamente más altos de fortaleza mental total, control de la vida y la confianza interpersonal en los estudiantes que aprobaron, en contraposición a los reprobados. Por lo que los resultados sugieren que el MTQ 48 puede ser un dispositivo de evaluación útil para identificar a los estudiantes en riesgo que puedan fallar y/o abandonar su programa.

Según Marchant et al. (2009) en su estudio “Fortaleza mental: Diferencias gerenciales y de edad”, se investigaron los diferentes niveles de MT en distintos puestos de trabajo y además los posibles efectos de la edad sobre la fortaleza mental. Este estudio probó las diferencias entre 522 gerentes (niveles senior, medio y junior) de empresas con sede en el Reino Unido, donde los autores pudieron hallar que la fortaleza mental era significativamente mayor en puestos más altos y además que generalmente aumenta con la edad, pudiendo la experiencia, tener un efecto significativo y positivo en el constructo estudiado.

En los resultados del estudio “Un modelo de enfoque sistémico de fortaleza mental: comprensión de las entradas, los procesos y salidas” de Sorensen et al. (2016), se concluyó que según French et al. (1982), cuando se considera en conjunto, los recursos personales y los factores estresantes externos, se puede representar el grado de ajuste entre la persona y el entorno, que posteriormente determinará la cantidad de tensión interna que experimenta un individuo y el recurso de fortaleza mental mencionado por Gucciardi, et al. (2015). Los mismos autores posicionan el constructo como una “caravana de recursos” en la interacción entre recursos y demandas y establecen que los aportes de recursos personales y factores estresantes pueden influir en la fortaleza mental al determinar la estrategia que se emplea (fuerza o acomodación) y el grado en que se logran posteriormente los resultados de la fortaleza mental (sobrevivir, esforzarse y/o prosperar).

En el estudio de Jiménez y Berengüí (2022), titulado “Evaluación de la Fortaleza Mental en el Deporte Mexicano a través de Dos Medidas: MTI y SMTQ” se menciona que durante los últimos años la fortaleza mental ha aumentado el interés en los campos

de investigación en psicología del deporte. Motivo por el cual se procedió a estudiar dos de los cuestionarios más utilizados en el mundo para medir este constructo, el cuestionario Mental Toughness Index (MTI) y Sports Mental Toughness Questionnaire (SMTQ), con objeto de analizar sus propiedades psicométricas, adaptación y empleo en ámbitos deportivos mexicanos. Los resultados del estudio indicaron mejores propiedades psicométricas para el cuestionario MTI, donde su estructura unidimensional posee una fiabilidad alfa de Cronbach $\alpha=.81$, con “cargas factoriales adecuadas, índices de bondad, ajuste satisfactorio y validez convergente. En cambio, el cuestionario SMTQ posee menores resultados respecto a fiabilidad, con un alfa de Cronbach $\alpha=.69$. Lo cual reafirma lo expresado por Harmison (2011), respecto a que se puede conceptualizar la fortaleza mental como un concepto estadístico que varía y tiene propiedades duraderas en el tiempo y diferentes situaciones.

El cuestionario índice de fortaleza mental Index (MTI) es una adaptación del Mental Toughness Inventory (MTI) de Middleton et al. (2011). El desarrollo del MTI Index, ocurre en Australia por Gucciardi et al. (2015), donde se analizó a deportistas, estudiantes, trabajadores y candidatos al ejército con objeto de investigar áreas que demandan un aumento y mejor rendimiento. Los resultados en función del cuestionario original confirmaron su carácter de modelo unidimensional evidenciando un “ajuste excelente y cargas factoriales de buenas a excelentes en las diferentes muestras”. Concluyendo la importancia de la fortaleza mental en ámbitos de rendimiento, progreso de metas y avances a pesar del estrés, donde se puede variar y tener propiedades duraderas en diferentes situaciones y a lo largo del tiempo. Este cuestionario es respaldado por diferentes estudios como “An exploratory case study of mental toughness variability and potential influencers over 30 days, The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network and traitness, Applying the theory of planned behavior to physical activity: The moderating role of mental toughness, Mindfulness mediates the relationship between mental toughness and pain catastrophizing in cyclists, Transcultural adaptation and psychometric proprieties of the Mental Toughness Inventory for Brazilian athletes”, donde se ratifica su excelente consistencia interna, compuesta por una fiabilidad de alfa de cronbach entre α 82 y 90

(Cooper et al., 2019; Gucciardi et al, 2015; Hannan et al., 2015; Jones & Parker, 2018; Moreira et al., 2021).

Burnout Académico

El origen del concepto del Síndrome de burnout (SB) comienza a surgir en relación a los factores psicosociales, los cuales pueden tener un distinto nivel de impacto en la calidad de vida de las personas, ya sea favoreciendo o perjudicando las distintas actividades (Gil-Monte, 2012). Según Cox et al. (2000) los factores psicosociales tenían en estudio principal las afectaciones negativas que estos producían en las personas, ligado al concepto de estrés, demostrando la relación existente entre las experiencias de estrés continuo en el trabajo con la exposición de los trabajadores a riesgos psicosociales y futura aparición de enfermedades.

El concepto de Burnout aparece por primera vez en 1974, en el contexto de la organización laboral con Freudenberg, definiéndolo como un síndrome de naturaleza psicosocial que afecta el funcionamiento en la salud y trabajo de las personas, ocasionando desgaste en los trabajadores en ámbitos de acción de ciencias de la salud, educación y ciencias sociales (Caballero et al. 2010). Luego el concepto comenzó a utilizarse en 1977, en la exposición de Maslach a la convención de la Asociación Americana de Psicólogos, donde lo definió como síndrome de burnout, el cual genera desgaste profesional de personas que trabajan en cualquier sector de servicios humanos, manteniendo un contacto directo con usuarios, en los que destaca profesionales sanitarios y profesores. Luego, durante los años 90 comienzan a surgir modelos explicativos generales como el de Gil- Monte & Peiró en 1997, donde los autores categorizaron los modelos etiológicos en cuatro tipos de investigación; 1) Teoría sociocognitiva del yo, 2) Teoría del intercambio social, 3) Teoría organizacional y 4) Teoría estructural.

Según Caballero et al (2010), se reconoce una etapa de la investigación del burnout donde se comienzan a considerar a los estudiantes en sus procesos académicos y desde aquí podemos comenzar a considerar el síndrome de burnout académico (BA),

pudiendo distinguir entre dos vertientes: La primera corresponde al estudio del síndrome en alumnos universitarios de carreras de medicina y enfermería y la segunda, que incluye a estudiantes de diferentes carreras. Esta generalización del síndrome se da en concordancia con lo que menciona el autor Garcés (1995), estableciendo que “no parece descabellado comparar la sobrecarga de exigencias en el trabajo del adulto con la sobrecarga de información y tareas que en niño recibe en la escuela”, dando cuenta que los estudiantes al igual que los profesionales en el ámbito laboral suelen sufrir exigencias y sobrecargas propias de esta área.

Los estudiantes universitarios se exponen a diversas demandas exigidas por el contexto educativo (aprendizaje, rendimiento, sobrecarga de trabajo, presiones de tiempo, entre otros). Lo cual puede construirse como causas de estrés, que pueden llegar a nivel clínico y producir el síndrome de BA, por lo cual este grupo contiene alto riesgo de padecerlo.

Los autores del estudio “El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición”, establecen que la aplicación práctica del burnout académico es posible a partir de la estandarización del cuestionario MBI-GS en estudiantes universitarios, “donde se demuestra la presencia de una proporción importante de jóvenes que reflejan agotamiento por las demandas del estudio, además de actitudes de desinterés, autosabotaje frente a las actividades académicas, dudas acerca del valor del estudio (cinismo) y sentimiento de incompetencia como estudiantes (autoeficacia)” (Caballero et al., 2010).

En función de la operalización del concepto burnout en el contexto académico, Schaufeli et al. (2002) adaptaron el inventario MBI (Maslach Burnout Inventory) de Maslach & Jackson (1981) al Inventario de burnout para estudiantes de Maslach MBI-SS (Maslach Burnout Inventory Student Survey: MBI-SS), donde se define que las actividades académicas en roles de estudiantes, equivalen a los mismos roles y actividades de trabajadores en contextos laborales (Bresó, 2008). El cuestionario MBI-SS es un cuestionario de 15 ítems que mide 3 factores: Agotamiento (cinco preguntas), Cinismo (cuatro preguntas) y Eficacia académica (contrario a la ineficacia

que implica el burnout, con seis preguntas). Se evalúa mediante una escala Likert de 7 puntos (de 0 a 6).

Los autores Morgan et al. (2014) realizaron el estudio “Operacionalización del burnout en el Maslach Burnout Inventory-Student Survey: eficacia personal versus ineficacia personal”, donde su punto de partida radicó en que el agotamiento es un concepto que se mide como constructo tridimensional, el cual se conforma por 1) agotamiento emocional, 2) cinismo y 3) eficacia personal.

En cuanto a estas dimensiones, Rodríguez et al. (2019) las definen como: A) Agotamiento emocional: Referido a la presión ejercida sobre los estudiantes en situaciones de competitividad académica. B) Cinismo: Se origina cuando los estudiantes no consiguen lograr su propósito y como respuesta a ello, suelen mostrarse apáticos y tener una actitud negativa hacia los trabajos académicos. C) Eficacia Académica: Se refiere a qué tan competente se encuentra el individuo para solucionar sus problemas, contribuir y conseguir sus objetivos académicos.

Capítulo III Método

Tipo De Estudio, Diseño y Metodología

De acuerdo al autor Monje (2011), en ciencias sociales e investigaciones científicas, la realidad se puede abordar desde dos tipos de metodologías: cuantitativa y cualitativa. En la presente investigación se optó por realizar un estudio de enfoque cuantitativo, debido a que este enfoque tiene como propósito la búsqueda de explicaciones a ciertos fenómenos, estableciendo leyes generales que puedan explicar el comportamiento social, fundando el conocimiento a través del análisis de hechos reales y datos concretos, evitando subjetividades y juicios de valor.

El diseño metodológico que se utilizó para obtener la información fue de carácter correlacional, con el fin de determinar el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en uno u otros factores (Monje, 2011). En la presente investigación se busca establecer una correlación entre las variables capital

psicológico positivo, fortaleza mental en relación a la influencia de la variable síndrome de burnout académico, aportando así un valor predictivo al último constructo.

El diseño es de carácter no experimental de carácter transaccional, es decir, un estudio donde se recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, a su vez los diseños transeccionales se dividen en tres tipos: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales (Hernández et al., 2014). Por lo cual el alcance de la presente investigación se definió según un diseño transeccional de carácter correlacional-causal.

La metodología que se utilizó para recolectar la información fue a través de cuestionarios, los cuales generalmente se aplican en diferentes contextos como entrevistas de forma presencial, por medios electrónicos como correos o páginas web, en forma individual o grupal, etc. En la presente investigación se utilizaron cuestionarios electrónicos en formato de Google para obtener los datos de información personal y aplicar pruebas psicológicas estandarizadas de forma online a través de esta plataforma. La utilización de este recurso online se debe al alto alcance de la vía electrónica además de la contingencia sanitaria producto del Covid-19, por lo cual optamos por priorizar la seguridad a los participantes y a nosotros como investigadores en el periodo de recolección de datos.

Participantes y Muestreo

La técnica de muestreo fue no probabilística por conveniencia, puesto que este tipo de muestreo permite seleccionar aquellos casos que se encuentran de forma accesible y aceptan ser incluidos de forma voluntaria, fundamentado en la accesibilidad conveniente además de la proximidad de los sujetos para los investigadores (Otzen y Manterola, 2017).

Para participar en el estudio se debieron cumplir los siguientes criterios de inclusión: 1) Estar matriculado en alguna carrera técnica o universitaria de la

universidad de Atacama 2) Participar de forma voluntaria. Además del criterio de exclusión 1) No estar matriculado en la universidad de Atacama.

Finalmente, la muestra total de los participantes que accedieron de forma voluntaria a participar del presente estudio, estuvo conformada por 135 estudiantes, que cursan distintos grados académicos entre el nivel 100 a 600 de la Universidad de Atacama, pertenecientes a las facultades de ingeniería, ciencias jurídicas y sociales, tecnológica, medicina, ciencias de la salud y humanidades y educación. En relación al sexo, el 58.2% (n=78) fueron mujeres y un 42,5% (n=57) hombres. En relación a la edad, un 2,9% (n=4) tenían entre 18 y 19 años, un 70,4% (n=95) entre 20 y 25 años y un 26,7% (n=36) tenían entre 26 y 30 años. Respecto al grado académico cursado de los participantes, se puede establecer que un 2,2% (n=3) se encontraba cursando el nivel 100, un 11,1% (n=15) el nivel 200, un 16,3% (n=22) el nivel 300, un 13,3% (n=18) el nivel 400, un 42,2% (n=57) el nivel 500 y un 14,9% (n=20) el nivel 600. Respecto a la facultad académica a la que pertenecían los participantes del estudio, se establece que un 34,8% (n=47) pertenece a la facultad de ingeniería, un 8,9% (n=12) pertenece a la facultad de ciencias jurídicas y sociales, un 7,4% (n=10) pertenece a la facultad tecnológica, un 0,7% (n=1) pertenece a la facultad de medicina, un 12,6% (n=17) a la facultad de ciencias de la salud y un 35,6% (n=48) a la facultad de humanidades y educación.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de información fue de forma online a través de cuestionarios en formato de formulario Google formados por dos apartados, en el primero de ellos se solicitó información sociodemográfica, tales como sexo, edad, facultad académica y grado académico cursado. En el segundo apartado de los cuestionarios se presentaron los instrumentos de evaluación: Inventario de Burnout de Maslach-Encuesta de Estudiantes (Maslach Burnout Inventory- General survey for Student MBI-SS), Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire PCQ-12) y el Inventario de fortaleza mental Index (Mental Toughness Inventory MTI).

El proceso de recolección de datos nombrado anteriormente se realizó desde el mes de abril hasta el mes de julio del año 2022 a través de la publicación de un Flyer informativo sobre la participación en la presente investigación a través de redes sociales tales como correos electrónicos, Facebook, Instagram y WhatsApp, con objeto de atraer a la muestra requerida de participantes. Una vez que los estudiantes aceptaron participar e ingresaron al link del cuestionario, se les otorgó una presentación de la investigación junto al consentimiento informado dónde se explicó los objetivos, riesgos, procedimientos, tiempos, confidencialidad y relevancia de la investigación obteniendo así los permisos individuales de cada participante, teniendo en consideración los aspectos éticos del psicólogo establecidos en la APA.

Descripción de instrumentos

Inventario de Burnout de Maslach-Encuesta de Estudiantes (Maslach Burnout Inventory- General survey for Student MBI-SS).

El presente instrumento fue creado por Schaufeli, Martínez, et al., (2002), dicho cuestionario unidimensional evalúa el síndrome de burnout académico en aplicaciones colectivas e individuales a estudiantes de cualquier grado o nivel académico. Presenta 15 ítems que se dividen en tres factores: agotamiento (EE) con 5 ítems (preguntas 1, 4, 7, 10, 13), cinismo (CY) con 4 ítems (preguntas 2, 5, 11, 14) y eficacia académica (AE) con 6 ítems (preguntas 3, 6, 8, 9, 12, 15).

Estos ítems se evalúan a través de una escala Likert de 7 puntos (0: nunca, 1: casi nunca, 2: algunas veces, 3: regularmente, 4: bastantes veces, 5: casi siempre, 6: siempre).

Según el estudio de Barraza (2011), titulado “Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil”, se obtuvieron las siguientes propiedades psicométricas del instrumento: Posee una confiabilidad de alfa de Cronbach=91, con una confiabilidad por mitades de Spearman Brown=89, donde los resultados pueden ser valorados como muy buenos de acuerdo con la escala de valoración propuesta por De Vellis.

Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire) PCQ-12

El constructo capital psicológico positivo fue medido a través del Cuestionario de capital psicológico PCQ-12 (Psychological Capital Questionnaire PCQ-12) adaptado al contexto académico y traducido al español por Martínez et al. (2019), basado en el instrumento original de Avey et al. (2011). Durante el proceso de validación del cuestionario en español participó una muestra de 1126 estudiantes de pregrado de dos universidades diferentes ubicadas en España y Chile.

Este cuestionario comprende 12 ítems que miden las cuatro dimensiones del constructo capital psicológico académico: autoeficacia con 3 ítems (preguntas 1, 2, 3) esperanza con 4 ítems (preguntas 4, 5, 6, 7), resiliencia con tres ítems (preguntas 8, 9, 10) y optimismo con 2 ítems (preguntas 11, 12). Con un formato de respuesta con puntajes comprendidos entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (completamente de acuerdo) en formato Likert.

Para examinar la validez de criterio del PCQ-12 académico español, se realizó un análisis correlacional entre el capital psicológico, compromiso académico, satisfacción académica y rendimiento académico, donde los resultados evidenciaron que el capital psicológico se relaciona significativamente con el compromiso académico, la satisfacción académica y el rendimiento académico en ambas muestras.

Los resultados del estudio obtuvieron una buena consistencia interna con un alfa de Cronbach de $\alpha = 80$ para la muestra española de y $\alpha = 89$ para la muestra chilena, lo cual evidencia que el PCQ-12 para contextos académicos en español desarrollado en el presente estudio es una herramienta válida y fiable para su uso por investigadores y profesionales.

Inventario de Fortaleza mental (Mental Toughness Inventory (MTI)).

El MTI es un cuestionario unidimensional que se conforma por ocho ítems, los cuales corresponden a los recursos personales: 1) Auto eficiencia generalizada, 2)

Regulación de las emociones, 3) Regulación de la atención, 4) Mentalidad de éxito, 5) Fortaleza, 6) Vencer la adversidad, 7) Conocimiento en contexto, 8) Estilo optimista. Los cuales conforman la Fortaleza Mental (que se subdivide en desafío, compromiso, control y confianza) (Gucciardi et al., 2015).

Este instrumento se debe responder en función de qué tan cierta es cada una de las afirmaciones en función de su persona, forma de pensar, emociones y comportamientos, y el formato de respuestas comprende los puntajes entre 1 (falso el 100% de las veces) y 7 (verdadero en un 100% de las veces) en formato Likert.

Por su parte Gucciardi et al. (2015), agregan que los puntajes del MTI han sido reportados frecuentemente como confiables, afianzando su unidimensionalidad y sus inferencias válidas derivado de su confiabilidad.

Finalmente, como otro antecedente, Stamatís et al. (2022), en su estudio “Invarianza multicultural y validación del índice de fortaleza mental en deportistas norteamericanos y mexicanos”, la versión mexicana del MTI puede ser usada para medir la MT en México y otros países de América Latina, puesto que fue validada, con un puntaje de Alfa de Cronbach para MTI $\alpha = 86$.

Procedimiento de Análisis de datos

El análisis de datos descriptivos se realizó a través de la obtención de los estadísticos tendencia central (media) y variabilidad (desviación estándar). Las comparaciones entre grupos para observar el comportamiento de las variables estudiadas en función de las variables sociodemográficas edad, sexo, facultad y grado académico, se realizaron a través de la utilización de t de Student para muestras independientes y ANOVA para la comparación de más de dos variables.

El modelo predictivo se realizó mediante modelamiento a través de ecuaciones estructurales (SEM), lo cual nos permitió analizar patrones complejos de relaciones entre variables, realizar comparaciones entre e intra grupos, y conocer la validez del modelo teórico. Los índices evaluados fueron χ^2 , $\chi^2/g.l$, Goodness of Fit Index (GFI),

Comparative Fit Index (CFI) y el Lewis Index (TLI). Además, se analizó el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

Los procedimientos estadísticos se efectuaron mediante el paquete estadístico IBM SPSS 20.0 para Windows. La estimación del modelo estructural se efectuó utilizando el programa AMOS 22 para Windows.

Consideraciones Éticas

Los aspectos éticos resguardados en el presente estudio están basados en los principios y normas éticas de los psicólogos según la “American Psychological Association” (APA, 2017).

Principio de Beneficencia y no maleficencia: Dentro de nuestro quehacer durante el presente estudio se asume la responsabilidad de hacer el bien y de no hacer daño a quienes participan e interactúan con nuestra investigación, procurando salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes.

Principio de Fidelidad y responsabilidad: Según este principio, se establece que el formar relaciones de confianza con los participantes requiere de una responsabilidad profesional y científica con la sociedad y comunidades donde se lleva a cabo, esta responsabilidad está determinada por nuestro rol como psicólogos y por nuestras obligaciones profesionales.

Principio de Integridad: Se busca promover la exactitud, honestidad y veracidad en la ciencia, docencia, y práctica de la psicología, considerando en toda ocasión la necesidad, posibles consecuencias y la responsabilidad de corregir cualquier pérdida de confianza o efectos nocivos que pueda conllevar alguna práctica.

Principio de Justicia: Según este principio, la imparcialidad y la justicia permiten que todas las personas accedan y se beneficien de los aportes de la psicología, equiparando la calidad de los procesos, procedimientos y servicios llevados a cabo.

Principio de Respeto por los derechos y la dignidad de las personas: Se establece el respeto, la dignidad y el valor de todas las personas y el derecho a la privacidad, a la confidencialidad y a la autodeterminación de los individuos.

En cuanto a las normas éticas más atinentes a nuestra investigación, se consideraron las siguientes:

Consentimiento informado: Se establece obtener el consentimiento informado del o los individuos, utilizando un lenguaje que sea razonablemente comprensible para la o las personas.

Consentimiento informado para la investigación: Dentro del apartado anterior, como investigadores tenemos el deber de informar (1) El propósito de la investigación, la duración estimada y los procedimientos; (2) Su derecho a rehusarse a participar y retirarse de la investigación una vez que su participación haya comenzado; (3) Las consecuencias previsibles de rehusarse o retirarse; (4) Los factores razonablemente previsibles que puedan influenciar su voluntad de participar, tales como riesgos potenciales, incomodidad o efectos adversos; (5) Cualquier beneficio posible de la investigación; (6) Los límites de la confidencialidad; (7) Los incentivos por la participación; y (8) A quién contactar para preguntar acerca de la investigación y los derechos de los participantes en investigaciones. Además de dar la oportunidad a los eventuales participantes de formular preguntas y recibir respuestas.

Mantenimiento de la confidencialidad: Tomamos como obligación tomar las precauciones razonables para proteger la información confidencial obtenida o conservada por cualquier medio.

Capítulo IV Resultados

Al realizar la comparación entre las variables burnout académico, capital psicológico positivo y fortaleza mental según el sexo de los participantes, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las dimensiones de agotamiento, cinismo y eficacia académica del burnout académico. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las variables capital psicológico positivo y fortaleza mental, en donde los hombres evidenciaron mayor capital psicológico positivo en las dimensiones de autoeficacia ($t=2,113$; $p<.05$),

esperanza ($t=2,653$; $p<,01$), resiliencia ($t=3,049$; $p<,01$) y optimismo ($t=1,984$; $p<,05$) y mayor fortaleza mental ($t=2,167$; $p<,05$) en comparación con las mujeres.

Tabla 1

T de student de las dimensiones de cada variable según sexo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	t	GI	p
Burnout E.E (AGOTAMIENTO)	Masculino	57	17,228	6,1267	-,733	133	,465
	Femenino	78	17,962	5,4402	-,720		
Burnout C.Y (Cinismo)	Masculino	57	8,088	4,0589	-1,374	133	,172
	Femenino	78	9,154	4,7210	-1,406		
Burnout E.A (Eficacia académica)	Masculino	57	26,772	4,8735	1,332	133	,185
	Femenino	78	25,526	5,7042	1,365		
CaPsi A.E (autoeficacia)	Masculino	57	13,912	3,4449	2,113	133	,036
	Femenino	78	12,436	4,3740	2,192		
CaPsi E.S (esperanza)	Masculino	57	19,140	3,3351	2,653	133	,009
	Femenino	78	17,308	4,3643	2,765		
CaPsi R.C (resiliencia)	Masculino	57	15,298	4,4680	3,049	133	,003
	Femenino	78	13,179	3,5992	2,949		
CaPsi O.T (optimismo)	Masculino	57	10,667	4,5369	1,984	133	,049
	Femenino	78	9,436	2,6314	1,835		
MT	Masculino	57	47,281	5,2398	2,167	133	,032
	Femenino	78	44,397	8,9839	2,341		

Dados los resultados del análisis se puede evidenciar que no hay ninguna diferencia entre los valores comparados de acuerdo al nivel cursado por los participantes en las dimensiones: agotamiento ($F=1,322$; $p>,05$), cinismo ($F=1,960$; $p>,05$), eficacia académica ($F=,534$; $p>,05$), autoeficacia ($F=,889$; $p>,05$); esperanza ($F=2,067$; $p>,05$); resiliencia ($F=,746$; $p>,05$); optimismo ($F=1,166$; $p>,05$) y MT ($F=1,625$; $p>,05$). Lo

cual significa que estas variables no aumentan ni disminuyen en función del nivel cursado.

Tabla 2

Comparación de variables según nivel

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Burnout E.E (AGOTAMIENTO)	Entre grupos	256,650	6	42,775	1,322	,252
	Dentro de grupos	4141,987	128	32,359		
	Total	4398,637	134			
Burnout C.Y (Cinismo)	Entre grupos	225,150	6	37,525	1,960	,076
	Dentro de grupos	2450,998	128	19,148		
	Total	2676,148	134			
Burnout E.A (Eficacia académica)	Entre grupos	94,932	6	15,822	,534	,782
	Dentro de grupos	3791,705	128	29,623		
	Total	3886,637	134			
CaPsi A.E (autoeficacia)	Entre grupos	88,392	6	14,732	,889	,505
	Dentro de grupos	2121,133	128	16,571		
	Total	2209,526	134			
CaPsi E.S (esperanza)	Entre grupos	194,364	6	32,394	2,067	,061
	Dentro de grupos	2005,739	128	15,670		
	Total	2200,104	134			
CaPsi R.C (resiliencia)	Entre grupos	76,465	6	12,744	,746	,614
	Dentro de grupos	2186,794	128	17,084		
	Total	2263,259	134			
CaPsi O.T (optimismo)	Entre grupos	89,943	6	14,991	1,166	,329
	Dentro de grupos	1645,790	128	12,858		
	Total	1735,733	134			
MT	Entre grupos	568,152	6	94,692	1,625	,145
	Dentro de grupos	7457,818	128	58,264		
	Total	8025,970	134			

Dados los resultados del análisis se puede evidenciar que no hay ninguna diferencia entre los valores comparados de acuerdo a la facultad a la que pertenecen los

participantes en relación a las variables capital psicológico positivo y fortaleza mental. Sin embargo, se observaron diferencias estadísticamente significativas en relación a las dimensiones: agotamiento ($F=5,044$; $p<,01$), y cinismo ($F=7,842$; $p<,01$) de la variable burnout académico. Lo cual significa que estas dimensiones presentan variaciones en función de la facultad a la cual pertenecen los participantes.

Habiendo realizado una prueba Post Hoc de DMS se observan diferencias significativas en agotamiento entre las Facultades de Humanidades y Educación e Ingeniería ($p=,000$) y entre la Facultad Tecnológica e Ingeniería ($p=,017$). Por su parte, en cinismo se observan diferencias significativas entre la Facultad de Humanidades y Educación e Ingeniería ($p=,000$), Ciencias de la Salud ($p=,000$) y Ciencias Jurídicas y Sociales ($p=,006$).

Tabla 3

Comparación de variables según facultad

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Burnout (AGOTAMIENTO)	E.E	Entre grupos	587,041	4	146,760	5,044	,001
		Dentro de grupos	3723,982	128	29,094		
		Total	4311,023	132			
Burnout C.Y (Cinismo)		Entre grupos	533,957	4	133,489	7,842	,000
		Dentro de grupos	2178,780	128	17,022		
		Total	2712,737	132			
Burnout E.A (Eficacia académica)		Entre grupos	211,254	4	52,814	1,889	,116
		Dentro de grupos	3578,746	128	27,959		
		Total	3790,000	132			
CaPsi	A.E	Entre grupos	35,260	4	8,815	,533	,712

(autoeficacia)	Dentro de grupos	2116,815	128	16,538		
	Total	2152,075	132			
CaPsi E.S (esperanza)	Entre grupos	18,575	4	4,644	,281	,890
	Dentro de grupos	2117,786	128	16,545		
	Total	2136,361	132			
CaPsi R.C (resiliencia)	Entre grupos	8,436	4	2,109	,119	,976
	Dentro de grupos	2277,293	128	17,791		
	Total	2285,729	132			
CaPsi O.T (optimismo)	Entre grupos	23,660	4	5,915	,442	,778
	Dentro de grupos	1711,152	128	13,368		
	Total	1734,812	132			
MT	Entre grupos	129,392	4	32,348	,527	,716
	Dentro de grupos	7856,051	128	61,375		
	Total	7985,444	132			

Figura 1

Comparación de Agotamiento según Facultad académica

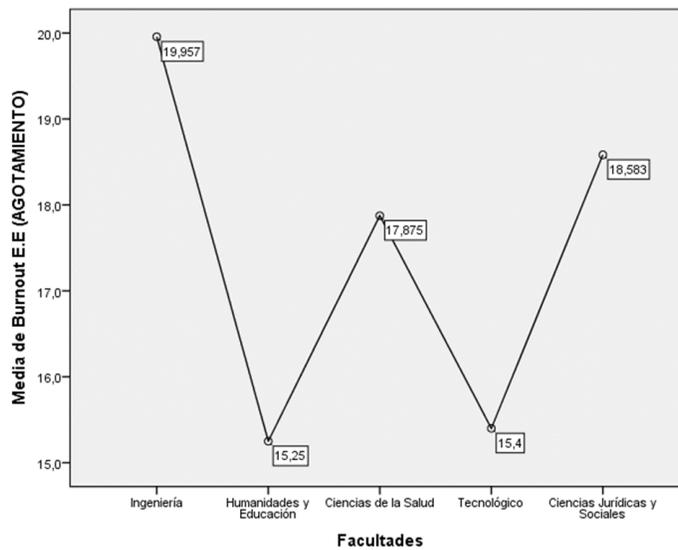
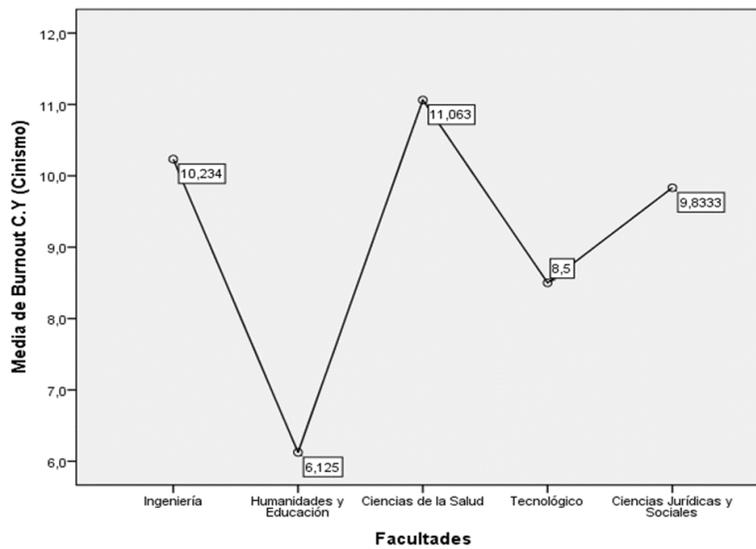


Figura 2

Comparación de Cinismo según Facultad académica



Al establecer la relación entre las dimensiones de las variables de estudio se observó que las dimensiones de la variable burnout académico: “Agotamiento”,

mantiene una relación negativa significativa con la dimensión “Resiliencia” de la variable CaPsi ($r=-,182$; $p<,05$). Asimismo, la dimensión “Cinismo”, mantiene una relación negativa significativa con las dimensiones “Esperanza” del CaPsi ($r=-,206$; $p<,05$) y con la variable “MT” ($r=-,236$; $p<,01$). En cuanto a la “eficacia académica”, esta presenta una relación positiva significativa con las siguientes dimensiones de la variable CaPsi: “Autoeficacia” ($r=,220$; $p<,05$); “Esperanza” ($r=,294$; $p<,01$); “Resiliencia” ($r=,233$; $p<,01$) y con la variable “MT” ($r=,411$; $p<,01$).

En relación a las dimensiones de la variable capital psicológico positivo, las cuatro dimensiones mantienen una relación positiva con la variable “MT”, “Autoeficacia” ($r=,590$; $p<,01$), “Esperanza” ($r=,736$; $p<,01$), “Resiliencia” ($r=,522$; $p<,01$) y “Optimismo” ($r=,373$; $p<,01$).

Tabla 4

Coefficientes de correlación entre las dimensiones

	B. E.E (AGOTAMIENTO)	B. C.Y (Cinismo)	B. E.A (Eficacia académica)	CaPsi A.E (autoeficacia)	CaPsi E.S (esperanza)	CaPsi R.C (resiliencia)	CaPsi O.T (optimismo)	MT	Edad
Burnout E.E (AGOTAMIENTO)	1	,304**	-,172*	-,053	-,123	-,182*	,019	-,158	,048
Burnout C.Y (Cinismo)		1	-,387**	-,159	-,206*	-,146	-,106	-,236**	,040
Burnout E.A (Eficacia académica)			1	,220*	,294**	,233**	,156	,411**	-,092
CaPsi A.E (autoeficacia)				1	,666**	,383**	,288**	,590**	,112
CaPsi E.S (esperanza)					1	,535**	,509**	,736**	,143
CaPsi R.C (resiliencia)						1	,590**	,522**	,113
CaPsi O.T (optimismo)							1	,373**	,042

MT	1	,069
Edad		1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

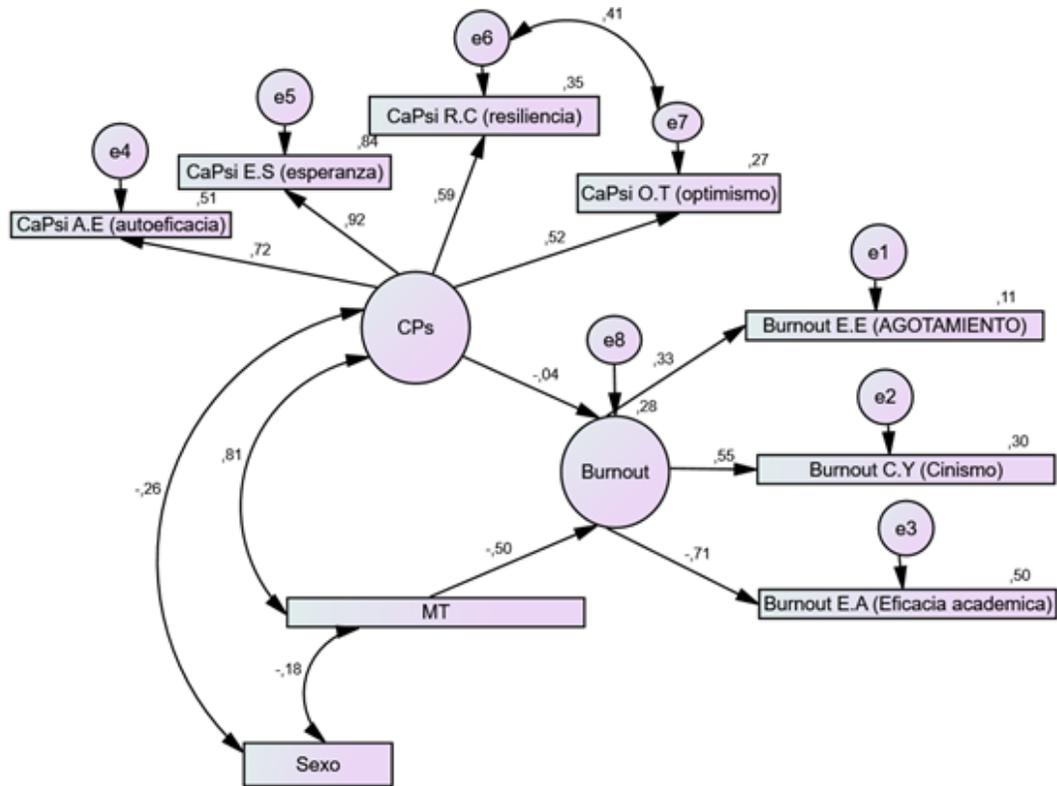
* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Modelo Predictivo

Se verificó un modelo predictivo considerando las variables de estudio y el modelo estructural sometido a comprobación empírica evidenció que capital psicológico positivo no permitiría predecir burnout, dado que no muestra una relación significativa con dicha variable ($\beta=-,04$; $p=,858$). A diferencia de lo anterior, fortaleza mental (MT) sí predeciría burnout ($\beta=-,50$; $p<,05$). Los predictores explicarían un 28% de la varianza de burnout. El modelo mostró indicadores de ajustes adecuados. El valor de chi-cuadrado fue no significativo ($\chi^2 = 25,535$, $gl=23$, $p=,323$). El coeficiente χ^2/gl mostró un valor inferior a 3 (1,11). El valor de GFI, CFI y TLI fueron superiores a ,95 (,961, ,993 y ,989 respectivamente). Por su parte, el valor del RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) fue de ,029.

Figura 3

Modelo Estructural de la relación entre Capital Psicológico, Fortaleza Mental (MT) y Burnout



Capítulo V Discusión y Conclusión

En la presente investigación el objetivo general buscó establecer una relación entre las variables estudiadas. En consideración a ello, se generó un modelo estructural en el cual los resultados evidenciaron que la variable fortaleza mental corresponde a un factor predictivo del burnout académico, en donde los predictores explicarían un 28% de la varianza de burnout. Por el contrario, la variable capital psicológico positivo no presentó los mismos indicadores de predicción ($\beta=-,04$; $p=,858$).

En concordancia con lo señalado anteriormente, se determinó identificar de qué manera se relacionan las variables estudiadas, para lo cual se analizó cada una de ellas

obteniendo como resultado que, si bien existe un tipo de relación, esta se establece de manera parcial dependiendo de las dimensiones de cada una, como es en el caso de la resiliencia y el agotamiento (mientras mayor resiliencia, menor agotamiento), esperanza y cinismo (mientras mayor esperanza, menor cinismo) y cinismo y MT (mientras mayor MT, menor cinismo). De esta manera, se puede establecer que la hipótesis sobre el papel mediador de estas variables consideradas positivas en relación a las dimensiones consideradas negativas del BA sería válida según las dimensiones señaladas anteriormente. En cuanto al optimismo no se evidencian resultados relevantes con respecto a este punto.

En el caso de la dimensión eficacia académica (considerada como un factor positivo del BA) se observa una relación positiva significativa con la variable MT y con las dimensiones autoeficacia, esperanza y resiliencia del CaPsi.

En este sentido, basándonos en la literatura (Piergiovanni y Depaula, 2018), en su estudio “Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios”, se analizaron y relacionaron estas variables en un grupo de estudiantes universitarios de argentina. Los resultados evidenciaron que el aumento de la autoeficacia de dichos estudiantes se podía asociar a la elección de estilos de afrontamiento como la solución de problemas. Ante lo cual los sujetos desarrollaban estrategias cognitivas y conductuales al planear alternativas de solución para afrontar situaciones estresantes. Las valoraciones positivas que generaban las personas respecto a sus capacidades, serían el pensamiento cognitivo principal que se optaría para afrontar y solucionar problemas estresantes. Lo cual genera que se utilicen tiempos y energías necesarias para encontrar soluciones efectivas a la problemática. En esta línea, el estudio de Usán et al. (2018), titulado “¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares”, analizó la relación entre estas variables en estudiantes de educación secundaria. Los resultados por medio de un modelo de ecuaciones estructurales evidenciaron una relación positiva entre las variables autoeficacia y el engagement, mientras que se identificó una relación inversa entre las variables autoeficacia y burnout académico.

En cuanto a la variable capital psicológico, podemos mencionar que se puede desarrollar en base a emociones positivas. Como lo expuesto en el estudio “El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno” de Carmona et al. (2019) en donde se concluye que los estudiantes que experimentan emociones positivas de forma frecuente en relación a sus estudios tienen mayores probabilidades de tener los recursos personales que forman el capital psicológico positivo (autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia).

En relación a la variable fortaleza mental, se establece una relación inversamente proporcional con cinismo y una relación positiva con eficacia académica, sin embargo, no se relaciona con la dimensión de agotamiento, por lo cual en función del beneficio del modelo podemos explicar esta dimensión del BA con un constructo como la resiliencia, la cual puede aportar valor teórico y predictivo al modelo presentado.

Es por lo señalado anteriormente que un fortalecimiento de los recursos psicológicos personales capital psicológico y fortaleza mental podrían incidir de manera positiva en los aspectos considerados negativos del burnout académico. Cabe señalar que en consideración de futuros estudios, se sugiere estudiar otros constructos y/o variables que pudiesen completar el modelo predictivo teniendo en consideración estudios como el de Nuñez (2017), donde se hallaron como predictores la sobrecarga académica, los altos puntajes de depresión, el no realizar otras actividades extracurriculares (agotamiento emocional), los puntajes de ansiedad, la dependencia alcohólica, puntajes de depresión (cinismo), edad, la funcionalidad familiar y la vocación por la carrera (eficacia académica).

En lo que respecta a los objetivos que pretendían establecer el nivel de asociación de las variables sociodemográficas con las variables del estudio, se evidenció una diferencia significativa entre la variable sexo y las variables capital psicológico positivo y fortaleza mental. Donde los resultados refieren que los hombres poseen mayores recursos personales que las mujeres.

En cuanto a la variable burnout académico, no se encontraron resultados significativos. Lo cual difiere de diversos estudios predecesores, donde el hallazgo

común es que existe una marcada diferencia en función al sexo, siendo las mujeres mayormente afectadas por este síndrome en comparación con los hombres, lo cual se ha establecido en estudios como el de Contreras, L. (2021), donde se evidencian hallazgos de mayor prevalencia del BA en estudiantes mujeres en la ciudad de Bogotá. Resultados similares se encontraron en un estudio transversal y descriptivo sobre estudiantes de medicina en Cuba (Acosta, et al. 2016). En México, se consideró una muestra de 1180 estudiantes (50,7% mujeres y 49,3% hombres) donde las mujeres reportan mayores niveles de BA en las tres dimensiones en comparación a hombres y además se concluye que al diseñar cualquier tipo de intervención que tenga el objetivo de disminuir el síndrome de burnout académico, se debe considerar la variable género (sexo), sin embargo, en el mismo estudio se advierte que dicha muestra son solo estudiantes universitarios mexicanos, lo cual pudiese ser una dificultad para generalizar sus resultados (Rodríguez et al., 2019). En base a lo referido, podemos concluir que la razón de que en nuestros resultados entre la relación de sexo y BA difiera de otros hallazgos podría radicar tanto en el tamaño muestral como en la diferencia cultural, por lo cual se insta a una comparación de resultados con futuros estudios descriptivos y diferenciados en nuestro país (Chile) respecto a cuál es la implicancia del BA en relación a la variable sociodemográfica sexo.

Respecto a la variable sociodemográfica facultad académica se identificaron diferencias significativas en relación a las dimensiones agotamiento y cinismo de la variable burnout académico. Los estudiantes que presentaron mayor nivel de agotamiento pertenecen a la facultad de ingeniería, mientras que los estudiantes que presentaron menores niveles pertenecen a la facultad de humanidades y educación. En relación al cinismo los resultados indican que esta dimensión se presenta en mayor medida en los estudiantes de las facultades de ciencias de la salud, ingeniería y ciencias jurídicas y sociales. En comparación con otros estudios nuestros resultados difieren, ya que en (Agut et al., 2002) se evidencia que los estudiantes de ciencias humanas pueden presentar un mayor agotamiento emocional, en comparación a estudiantes de otras áreas educativas. Sin embargo, lo destacable de dicho estudio fue que la relación encontrada entre escalas de ambiente educacional, Engagement y Burnout académico radica en

cómo la experiencia del estudiante y su percepción sobre el ambiente educacional condiciona su bienestar en todo nivel de su carrera, actuando como protector sobre el BA, por lo que estas diferencias entre otros estudios similares pudiesen estar dadas por el grado de exigencia académica, sensación de bienestar, ambiente educativo (en cada facultad y de cada distinta universidad, interfiriendo así significativamente en las posibles comparaciones). Además, al considerar más investigaciones que consideraron la variable facultad y BA (Acosta et al., 2016; Ayoub et al., 2020; Rudman y Gustavson, 2012) se puede establecer que no es posible una comparación entre estos resultados dado que las facultades estudiadas no son las mismas y el énfasis en los estudios mencionados está fuertemente marcado por la comprensión del BA en el ambiente académico relacionado a la salud en carreras tales como enfermería, odontología, medicina, entre otros, manteniendo el énfasis en una característica inicial del estudio del burnout cuando era considerado un desgaste profesional de las personas que trabajaban manteniendo contacto directo con usuarios y asimismo con la primera vertiente correspondiente al estudio del BA en alumnos universitarios de carreras de la misma índole. A diferencia de los hallazgos evidenciados en el presente estudio donde si bien en las facultades de ciencias de la salud u otras que mantienen una alta relación con personas se pudo observar altos niveles de cinismo y agotamiento, también es importante destacar la importancia de estos niveles y del estrés que refleja la facultad de ingeniería de la Universidad de Atacama.

En cuanto a las variables edad y nivel cursado de los participantes, estas no presentan ningún nivel de relación o incidencia en el comportamiento de las variables estudiadas, lo cual concuerda con resultados del estudio de Seperak-Viera et al. (2021), donde se indica que la presencia de BA no difiere según año de estudio, anticipándose a señalar que tal dato podría indicar que las personas son capaces de sobrellevar la situación en base a sus recursos personales como podría ser la fortaleza mental dada la relación establecida en el modelo establecido en la presente investigación.

En lo que respecta a las limitaciones del estudio, podemos considerar el tamaño muestral, además, al ser un grupo perteneciente solo a una universidad específica, significa una limitación en cuanto a la generalización de resultados.

A modo de término concordando con las conclusiones presentadas en el reciente estudio de Seperak-Viera et al. (2021) quienes establecen que “la diferencia entre las cifras encontradas y la literatura confirma que el BA debe ser abordado tomando en cuenta el contexto específico (carrera profesional, país, etc.) a fin de lograr un contraste más definido”. Dados los hallazgos en relación a la diferencia que existe en la posibilidad de presentar BA entre las facultades académicas, es necesario realizar estudios descriptivos que permitan dar a conocer cuáles son los factores de riesgo que inciden en esa diferenciación y puedan predecir qué otros constructos tienen la capacidad correlacional y validez predictiva sobre el síndrome de burnout académico.

Referencias Bibliográficas

- Acosta J., R. Balado, M. E. Sardiña y A. Consuegra (2016) Síndrome de Burnout en Estudiantes Internos de Medicina durante su Estancia por Pediatría. Hospital Pediátrico del Cerro, *Panorama Cuba y Salud*, 11(2), 43-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4773/477355398006.pdf>
- Agut, S., Grau, R. y Beas, M. (2002). Burnout em mujeres: umestudo comparativo entre contextos de trabalho e no trabalho. *V Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía. IX Congreso de la Sociedade española de Psicología. III Jornada de la Sociedad Portuguesa de Psicología.* <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/congreso/programa.htm>
- American Psychological Association. (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *Apa.org.* <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ayoub, M., Aouicha, W., Sahli, J., TestourI, A., Hamoud, M., Mtiraoui, A., Dhiab, M., Chelbib, S., Ajmi, T., Rejeb, M., & Mallouli, M. (2020). Prevalence of burnout among health sciences students and determination of its associated factors. *Psychology, Health & Medicine*, 26(2), 212–220. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1802050>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Psicoterapia cognitiva*, 13(2), 664–665. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Barraza, A. (2011). Validación psicométrica de la escala unidimensional del burnout estudiantil. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 51–74. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80220774004.pdf>
- Barrera, A., & San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psykhé*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>

- Bresó, E (2008). Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Selfefficacy. [Disertación doctoral no publicada]. Universidad Jaume I de Castellón.
- Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42| (1), 131–146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880012>
- Carmona, M., & Villegas, J. (2019). El Capital Psicológico Predice el Bienestar y Desempeño en Estudiantes Secundarios Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 399–409. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/542>
- Carmona, M., Villegas, J., & Marín, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno. *Interciencia*, 44(10), 586–592. <https://www.redalyc.org/journal/339/33961467005/html/>
- Chacón, A. (2020) *Capital psicológico académico: Ajustes en función de la contextualización y adaptación de un instrumento* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica Andrés Bello]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Católica Andrés Bello.
- ChicureoHoy SPA. (2019). Debate por exceso de carga académica: universitarios convocan a movilizaciones. *Chicureohoy*. <https://www.chicureohoy.cl/actualidad/debate-por-exceso-de-carga-academica-universitarios-convocan-a-movilizaciones/>
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. *Solutions in sport psychology*, 7(12), 32-43.
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 311–319. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920210.pdf>

- Contreras, F. y Juárez, F. (2013). Efecto del capital psicológico sobre las prácticas de liderazgo en PYMES colombianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(62), 247-264. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29026923007>
- Contreras, L. (2021). *Variables predictoras del síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios* (Doctoral dissertation, Bogotá DC: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 2021). https://repositorio.konradlorenz.edu.co/bitstream/handle/001/4764/911192004_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cooper, K. B., Wilson, M., & Jones, M. I. (2019). An exploratory case study of mental toughness variability and potential influencers over 30 days. *Sports*, 7(7), 156-163. <https://doi.org/10.3390/sports7070156>
- Cox, T., Griffiths, A., González, E. (2000). Work-related Stress. *European Agency for Safety And Health at Work*, 6(4), 154-157. <https://www.scirp.org/journal/OJSST/>
- Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A, Clough, P. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and Individual Differences*, 69(1), 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016>.
- Decision Analyst STATS. (2021). *STATS (2.0)* [Software de ordenador y aplicación móvil]. App Store. <https://www.decisionanalyst.com>
- Garcés de los Fayos, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7 (1), 33-40. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=954>
- Gerber, M., Best, S., Meerstetter, F., Walter, M., Ludyga, S., Brand S, Bianchi, R., Madigan, DJ., Isoard-Gautheur. S, Gustafsson, H. (2018). Effects of stress and mental toughness on burnout and depressive symptoms: A prospective study with young elite athletes. *J Sci Med Sport*, 21(12), 1200-1205. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.05.018>

- Gil-Monte, P. (2003). Síndrome de Burnout: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318052004>
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237–241.
<https://doi.org/10.1590/s1726-46342012000200012>
- García, V., Vega, Y., Farías, B., Améstica, L., & Aburto, R. (2018). Factores Asociados al Burnout Académico en Estudiantes de Internado Profesional de Fonoaudiología. *Scielo*.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492018000200084
- Gucciardi, D., Gordon, S., y Dimmock, J. (2009). Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 54 - 72.
- Gucciardi, D. F., Hanton, S. Gordon, S. Mallett, C., & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network and traitness. *Journal of Personality*, 83, 26-42. <https://doi.org/10.1111/jopy.12079>
- Hannan, T. E., Moffitt, R. L., Neumann, D. L., & Thomas, P. R. (2015). Applying the theory of planned behavior to physical activity: The moderating role of mental toughness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(5), 514- 522.
<https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0074>
- Harmison, R. J. (2011). A social-cognitive framework for understanding and developing mental toughness in sport. *Mental toughness in sport: Developments in research and theory*, 1(1), 47-68.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6(1). McGraw-Hill Education.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Herrera, A., & Moletto, G. (2014). Estrés académico en estudiantes universitarios de Psicología. *sitios.uvm*.
<http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/8/51/contenido/estres-academico-en-estudiantes-universitarios-de-psicologia>
- Jiménez, A., & Berengüí, R. (2022). Evaluación de la Fortaleza Mental en el Deporte Mexicano a través de Dos Medidas: MTI y SMTQ. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 63(2), 5–16. <https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.01>
- Jones, M. I., & Parker, J. K. (2018). Mindfulness mediates the relationship between mental toughness and pain catastrophizing in cyclists. *European Journal of Sport Science*, 18(6), 872-881. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1478450>
- Posada, J., & Loaiza, O. (2016). Psicología militar: Conceptualización e investigaciones contemporáneas. 10.5872/psiencia.v8i2.198.
<https://www.redalyc.org/journal/3331/333147069006/html/>
- Lupano, M., & Castro, A. (2010). PSICOLOGÍA POSITIVA: ANÁLISIS DESDE SU SURGIMIENTO. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 43-56.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, B. J., y Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Marchant, D., Polman, R., Clough, P.J., Jackson, J.G., Levy, A. & Nicholls, A.R. (2009). Mental Toughness: Managerial and Age Differences, *Journal of Managerial Psychology*, 24, pp 428-437 <https://bit.ly/3ohgqVO>

- Martinez, I., Meneghel, I., Carmona, M., & Youssef, C. (2019). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 40(1), 3409–3416. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00276-z>
- Middleton, S., Martin, A., & Marsh, M. (2011). Development and validation of the mental toughness inventory (MTI): A construct validation approach. *Mental Toughness in Sport: Developments in Theory and Research*. Routledge, 1(1), 91–107. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2022-04/RIDEP63-Art1.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía didáctica*, 1(1). Neiva. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigac>
- Moreira, C. R., Codonhato, R., & Fiorese, L. (2021). Transcultural adaptation and psychometric proprieties of the Mental Toughness Inventory for Brazilian athletes. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 663-670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.663382>
- Morgan B., G. P. De Bruin y K. De Bruin. (2014) Operationalizing Burnout in the Maslach Burnout Inventory-Student Survey: Personal Efficacy versus Personal Inefficacy. *South African Journal of Psychology*, 44(2), 216-227. <https://doi.org/10.1177%2F0081246314528834>
- Nuñez, LL. (2017). Predictores del burnout académico en estudiantes de enfermería de las universidades nacionales de Áncash. *APORTE SANTIAGUINO*. 10. 13. <https://doi.org/10.32911/as.2017.v10.n1.179>.
- Orlandini Alberto (1999), *El estrés, qué es y cómo evitarlo*. México: FCE. Pérez A., DeMacedo M.
- Oro, P., Esquerda, M., Viñas, J., Yuguero, O., Pifarre, J (2019). Síntomas psicopatológicos, estrés y burnout en estudiantes de medicina, *Educación Médica* 20(1). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.003>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Morphol*, 35(1), 227–232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Piergiovanni, L., & Depaula, P. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17–23. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Rodríguez, A., Maury, E., Troncoso, C., Morales, M., & Parra, J. (2020). Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. *Scielo*, 12(4), 1-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000400001
- Rodríguez, J., Benavides, E., Ornelas, M., & Jurado, P., (2019). Desgaste académico percibido en estudiantes universitarios mexicanos comparativos por género. *Formación universitaria*, 12 (5), 23-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500023>
- Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 49(8), 988–1001. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2012.03.010>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*. 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Cultural Psychology. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., & Dominguez Lara, S. (2021). Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. *Interacciones*, 7(199), 1-7. <http://dx.doi.org/10.24016/2020.v7.199>

- Seligman, M. (1999). The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54(1), 559-562.
- Seligman, M., & Christopher, P. (2000). *PositiveClinical Psychology*, PositivePsychology Center <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- Snyder C (2002) Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychol. Inquiry*, 13(1), 249-275.
- Sorensen, S., Schofield, G. y Jarden, A. (2016) A Systems-Approach Model of Mental Toughness: Understanding Inputs, Processes and Outputs. *Psicología*, 7(1), 1402-1423. <https://10.4236/psych.2016.712141>
- Stamatis, A., Morgan, G., Flores, P., Flores, L., Andrade, A., & Salgado, S. (2022). *Invarianza multicultural y validación del índice de fortaleza mental en deportistas norteamericanos y mexicanos*. *Retos*, 43(1), 643–650. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88711/66149>
- Usán, P., Salavera, C., & Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141–153. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del psicólogo* 27(1), 1-2. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827101>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo* 27(1), 3-8.

Anexos



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a participante:

Ha sido invitado (a) a participar en un estudio a cargo de la dupla de estudiantes de la carrera de psicología Felipe Castillo Martínez y Dayana Pérez López a cargo del académico Ricardo Jorquera Gutiérrez de la Universidad de Atacama, en la ciudad de Copiapó.

Este formulario de consentimiento explica las actividades de participación. Por favor, léalo detenidamente. Haga preguntas sobre cualquier cosa que no entienda. Si no tiene preguntas ahora, usted puede hacerlo en cualquier momento, por los medios de contacto que más abajo se detallan. Recuerde que su participación en esta actividad es completamente voluntaria.

El objetivo de esta investigación es establecer un modelo predictivo entre las variables capital psicológico positivo, fortaleza mental y burnout académico en un grupo de estudiantes de una universidad de Chile, por lo que los siguientes formularios estarán conformados por pruebas psicométricas estandarizadas que nos permitirán conocer la presencia de las variables nombradas anteriormente, así como datos sociodemográficos importantes de conocer.

Las actividades que se le realicen durante este proceso no tendrán costo alguno para usted. Si usted no desea participar de este proceso de investigación, no correrá riesgo de ninguna sanción en su contra. Además, usted tiene el derecho y facultad de negarse a responder cualquier pregunta que incluya el proceso de entrevista.

Usted puede optar a retirarse del proceso en cualquier momento en caso de que el desarrollo de este le cause molestia o alguna situación incómoda. En caso de optar por esta decisión debe saber que toda la información entregada por usted en el desarrollo de la investigación va a ser descartada y eliminada de los resultados finales de esta.

Es de suma importancia destacar que su participación en la investigación no conlleva ningún riesgo a su integridad psicológica y física. En caso de participar de ella debe saber que todos los datos obtenidos serán de carácter confidencial a nivel individual y se guardará su anonimato, su identidad estará disponible sólo para los estudiantes y profesionales a cargo del proceso y su posterior evaluación de resultados finales.

Cabe volver a recordar que usted puede realizar cualquier pregunta, duda o inquietud al equipo de estudiantes a cargo de esta investigación durante cualquier momento del proceso, pudiendo contactarse con el Sr. Felipe Castillo Martínez; correo electrónico: felipe.castillo.14@alumnos.uda.cl ; fono: +56932748736, o a la Srta. Dayana Pérez López; correo electrónico: dayana.perez.17@alumnos.uda.cl ; fono: +56958519971.

Desde ya muchas gracias por su interés y tiempo en la participación de la presente investigación.

Acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación y declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y tipo de participación que se me solicitará. *

Si	
No	

Instrumentos

Cuestionario de capital psicológico (Psychological Capital Questionnaire) PCQ-12

Ítems	1	2	3	4	5	6
Me siento seguro al representar a mi curso/carrera en reuniones con la dirección.						
Me siento seguro al contribuir en las discusiones acerca de las estrategias universitarias.						
Me siento seguro al presentar información a un grupo de compañeros.						
Si me encontrara en un aprieto en el estudio, podría pensar en muchas formas de salir de él.						
Ahora mismo me considero bastante exitoso en el estudio.						
Puedo pensar en muchas formas de alcanzar mis metas estudiantiles actuales.						
En este momento estoy cumpliendo las metas estudiantiles que me he fijado.						
Puedo estar "por mi cuenta", por así decirlo, en el estudio si es necesario.						
Por lo general, tomo las cosas estresantes en el estudio con calma.						
Puedo superar tiempos difíciles en mis estudios porque he experimentado dificultades antes.						

Siempre veo el lado positivo de las cosas relacionadas con mis estudios.							
Soy optimista sobre lo que me sucederá en el futuro en lo que respecta a mis estudios.							

Inventario de Fortaleza mental (Mental Toughness Inventory) MTI

Ítems	1	2	3	4	5	6	7
Confío en mi capacidad para lograr mis objetivos y/o metas.							
Soy capaz de controlar mi atención al realizar actividades como yo lo deseo.							
Soy capaz de controlar mis emociones para desempeñar las actividades como yo las deseo.							
Me esfuerzo constantemente para alcanzar mi éxito.							
Uso asertivamente mis conocimientos para lograr mis objetivos y/o metas.							
Constantemente supero la adversidad.							
Soy capaz de utilizar apropiadamente mis habilidades o conocimientos cuando se me presenta un reto.							
Me mantengo positivo en la mayoría de las situaciones.							

Inventario de Burnout de Maslach-Encuesta de Estudiantes (Maslach Burnout Inventory-Student Survey, MBI-SS)

Ítems	0	1	2	3	4	5	6
Las actividades académicas me tienen emocionalmente agotado							
He perdido interés en mis estudios desde que empecé la universidad							
Puedo resolver de manera eficaz los problemas relacionados con mis estudios							
Me encuentro agotado físicamente al final de un día en la universidad							
He perdido entusiasmo por los estudios							
Creo que contribuyo efectivamente con las clases a las que asisto							
Estoy exhausto de tanto estudiar							
En mi opinión, soy buen estudiante							
He aprendido muchas cosas interesantes durante el curso de mis estudios							

Me siento cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad							
Me he distanciado de mis estudios porque pienso que no serán realmente útiles							
Me estimula conseguir objetivos en mis estudios							
Estudiar o ir a clases todo el día es realmente estresante para mí							
Dudo de la importancia y el valor de mis estudios							
Durante las clases tengo la seguridad de que soy eficaz haciendo las cosas							

Comisión Evaluadora

Dr. Ricardo Jorquera Gutiérrez

Mg. Pía Valdés Barraza

Mg. Paulina Silva Castillo
