ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

Tema:

SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CAPITAL PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ECUADOR

Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciado en Psicología Clínica.

Línea de Investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO.

Autor:

Jair Mauricio Sánchez Villegas

Director:

Dra. Mg. Ana del Rocío Martínez Yacelga

Ambato – Ecuador

Julio 2026

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **JAIR MAURICIO SÁNCHEZ VILLEGAS**, con cédula de ciudadanía **0605093798,** autor del trabajo de graduación titulado: "SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CAPITAL PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ECUADOR", previa a la obtención del título profesional de **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**, en la escuela de **SALUD Y BIENESTAR**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, julio 2026



Jair Mauricio Sánchez Villegas

CC. 0605093798

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

SEDE AMBATO

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL CAPITAL PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ECUADOR

Línea de investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Autor:

Jair Mauricio Sánchez Villegas

Ana del Rocío Martínez Yacelga, Dra. Mg. f._____
CC. 1802920148
TUTOR/CALIFICADOR

Luis Eduardo Cevallos Terneus, Dr. Mg. f._____
CALIFICADOR

Freddy Patricio Mayorga Valle, Dr. Esp. f._____
DIRECTOR ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. Mg. f._____
PROSECRETARIO PUCE AMBATO

Ambato – Ecuador

Julio 2026

AGRADECIMIENTO

Inicialmente, agradezco al ser supremo quien ha guiado mi camino universitario y mi vida en el transcurso de estos años, quien ha sido soporte y guía en las vicisitudes durante mi proceso académico, agradezco la incondicionalidad y el apoyo.

Agradezco a mi Padre Mauricio, por luchar día a día hasta el cansancio para que sus hijos puedan hacer lo que les gusta, por darme el apoyo incondicional en todo ámbito, por las palabras de motivación y aliento en los momentos difíciles, por las enseñanzas y valores inculcados desde niño. Mi Padre ha sido, es y seguirá siendo aquel faro que alumbre mi camino, llevándome siempre por la vía de lo justo y lo correcto. Agradezco a Dios por haberme dado un Padre ejemplar y agradezco a mi Padre por haberme formado como un hombre de bien.

De la misma manera, quiero agradecer a mi Madre Shirley, quien es eje fundamental en todo este proceso y en mi vida, la mujer más sublime y espontánea. Agradezco toda su entrega y dedicación por el cuidado de sus hijos, por las conversaciones profundas y reparadoras, por siempre apoyarnos en nuestras ideas y planes, por ser quien motiva e inspira a seguir cada día. Agradezco mucho a mi Madre por ser la mujer que siempre confió en mí y tengo la certeza de que ve plasmado en mí, nuestro sueño.

A mis hermanos, Esteban y Dennis, quiénes siempre han estado para mi con sus consejos y bromas, para ayudarme en mis momentos malos. Sus lecciones han sido de vital ayuda para sobrellevar de buena manera esta etapa. Su presencia en mi vida ha aportado de manera significativa para que hoy en día yo sea, quien soy. Sin duda agradezco mucho por tenerlos como hermanos.

Finalmente un agradecimiento sincero, a todos los docentes que me han formado y compartido su aprendizaje durante toda esta maravillosa etapa, sus enseñanzas y su conocimiento han sido fundamentales en el proceso de desarrollo de mi persona como psicólogo clínico.

DEDICATORIA

A Dios, por ser aquella inspiración determinante en el proceso, por haberme brindado las estrategias y el soporte para no caer, por haberme iluminado y bendecido en todo este camino.

A mis Padres y a mis hermanos, quiénes cumplen un rol esencial en mi vida. Estoy muy seguro de que están orgullosos de mi al igual que yo estoy muy orgulloso de ellos en las cosas que les apasiona. Les dedico este trabajo de investigación en el cuál he depositado mi conocimiento y esfuerzo, el cual ha costado mucha dedicación y tiempo, pero a la final sé que vale la pena y por la pasión que tengo por esta profesión.

A mi familia en general, por haber sido parte de toda esta etapa y haber estado para mi desinteresadamente, por su cariño y apoyo.

Con mucho cariño y dedicación, esto es para ustedes.

RESUMEN

En el contexto de la educación superior, las exigencias del entorno académico propiciarían la aparición del burnout académico; sin embargo, desde la perspectiva de la psicología positiva, el capital psicológico se constituye como un importante factor protector frente a este fenómeno. Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue analizar la relación del capital psicológico con el síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios. La metodología se enmarcó bajo el paradigma post-positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo correlacional. Se emplearon el *School Burnout Inventory-9 ítems* (SBI-U-9) y el *Psychological Capital Questionnaire-12 ítems* (PCQ-12) en una muestra de 423 estudiantes de pregrado. Los resultados evidenciaron niveles moderados de burnout académico en la muestra analizada mediante la media ponderada (Mp); la inadecuación (Mp=3,40) y el agotamiento (Mp=3,37) fueron las dimensiones más frecuentes, seguidas del cinismo (Mp=3,08). El capital psicológico también presentó niveles moderados (Mp=43,37), con la autoeficacia (Mp=3,77) y la esperanza (Mp=3,64), seguidas del optimismo (Mp=3,59) y la resiliencia (Mp=3,44). El análisis correlacional mediante Rho de Spearman identificó relaciones negativas estadísticamente significativas (entre las dimensiones del burnout académico y el capital psicológico: el agotamiento evidenció magnitud baja (rho=-0,29; p<.001), mientras que, la inadecuación (rho= -0,41; p<.001) y el cinismo (rho: -0,43; p<.001) revelaron una correlación negativa moderada. A partir de estos resultados, se concluye que, a medida que el capital psicológico aumenta, disminuyen los niveles de burnout académico.

Palabras clave: burnout académico, capital psicológico, estudiantes universitarios

ABSTRACT

In the context of higher education, the demands of the academic environment can foster the emergence of academic burnout; however, from the perspective of positive psychology, psychological capital constitutes an important protective factor against this phenomenon. Therefore, the objective of this research was to analyze the relationship between psychological capital and academic burnout syndrome in university students. The methodology was framed under the post-positivist paradigm, with a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional design, with a descriptive-correlational scope. The School Burnout Inventory-9 items (SBI-U-9) and the Psychological Capital Questionnaire-12 items (PCQ-12) were administered to a sample of 423 undergraduate students.

The results showed moderate levels of academic burnout in the sample analyzed through the weighted mean (M_w)*; inadequacy* $(M_w = 3.40)$ *and exhaustion* $(M_w = 3.37)$ *were the most frequent dimensions, followed by cynicism* $(M_w = 3.08)$*. Psychological capital also presented moderate levels* $(M_w = 43.37)$*, led by self-efficacy* $(M_w = 3.77)$ *and hope* $(M_w = 3.64)$*, followed by optimism* $(M_w = 3.59)$ *and resilience* $(M_w = 3.44)$*. The correlational analysis using Spearman's rho identified statistically significant negative relationships between the dimensions of academic burnout and psychological capital: exhaustion showed a weak correlation* $(\rho = -.29; p < .001)$*, while inadequacy* $(\rho = -.41; p < .001)$ *and cynicism* $(\rho = -.43; p < .001)$ *revealed a moderate negative correlation. Based on these results, it is concluded that as psychological capital increases, academic burnout levels decrease.*

Keywords: *academic burnout, psychological capital, university students.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENCIDAD Y RESPONSABILIDAD ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO.....iii
AGRADECIMIENTO..... iv
DEDICATORIA..... v
RESUMEN vi
ABSTRACT vii
INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA 11
1.1. Síndrome de burnout académico..... 11
1.2. Capital psicológico..... 28
1.3. Relación entre Burnout Académico y Capital Psicológico 39
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO 43
2.1. Tipo y enfoque de investigación 43
2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación..... 45
2.3. Población, muestra y muestreo 49
2.4. Procedimiento y análisis de datos 54
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN... 56
3.1. Análisis de normalidad..... 56
3.2. Análisis descriptivo de las variables 57
3.3. Análisis correlacional..... 60
CONCLUSIONES..... 63
RECOMENDACIONES 64
BIBLIOGRAFÍA 65
ANEXOS 77

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación superior contemporánea, el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios se ha convertido en un tema de creciente interés dentro del campo de la psicología educativa y la salud mental. Las exigencias propias del entorno académico, caracterizadas por altos niveles de competitividad, sobrecarga de tareas, evaluaciones constantes y expectativas de rendimiento, predisponen un escenario que afectaría significativamente el equilibrio emocional y el desempeño de los estudiantes. Por un lado, unos estudiantes logran desarrollar estrategias efectivas para enfrentar las demandas académicas, mientras que, otros no lo logran y se sienten restringidos a modificar esa situación por lo cual recurren a conductas de escape o evitación, como una manera de afrontamiento (Caballero, Hederich, Enrique y Sañudo, 2010)

Uno de los problemas que afecta la salud mental de los estudiantes, es el burnout académico, fenómeno que ha sido estudiado ampliamente debido a sus consecuencias a nivel físico y psicológico y social. Dentro de los principales antecedentes investigativos, se destacan los siguientes:

En China, Liu, Xie, Sun, Liu, Yin y Shi (2023), desarrollaron un estudio sobre el burnout académico y sus factores asociados, en una muestra de 22.983 estudiantes universitarios, a quienes se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach. Los resultados reportaron que el 59,9% de los estudiantes evaluados presentaron burnout académico, en donde los hombres obtuvieron calificaciones más elevadas que las mujeres, así como los estudiantes en semestres superiores.

En Alemania, Olson, Oberhoffer, Reiner y Schulz (2025), con el objetivo de medir el estrés percibido y el burnout académico, estudiaron el fenómeno en 947 estudiantes de carreras como informática, ingeniería mecánica, ciencias del deporte y salud, etc. Mediante una encuesta realizada en línea, se evidenció que el 73,2% de estudiantes exhibían niveles de estrés moderados-altos, en contraste a la anterior investigación, en esta se evidencia que las mujeres mostraron niveles más elevados de estrés que los hombres.

En Polonia, Ober, Kochmańska y Sitinjak (2025) con el objetivo de evaluar el burnout académico en estudiantes de Educación Superior, se tomó una muestra de 1000 estudiantes, quiénes fueron evaluados mediante una encuesta de 16 preguntas mixtas creadas por los investigadores. Los resultados evidenciaron que, un 64,10% de los participantes habían experimentado burnout académico con síntomas significativos de estrés prolongado, asociado a una elevada exigencia académica que repercutía directamente el equilibrio entre la vida personal y educativa. Además, los síntomas más frecuentes fueron el desánimo y la falta de satisfacción en el proceso de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, específicamente en Perú, Talavera, Puma, Ponce y Condori (2024), analizaron la prevalencia del síndrome de burnout académico en estudiantes de una universidad pública, la muestra estuvo compuesta por 402 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Burnout de Maslach - Encuesta para Estudiantes. Los resultados reportaron que el 67.7% de los participantes, presentaron un nivel moderado de burnout académico, dentro de las dimensiones se destacan el cinismo, el agotamiento emocional, mientras que, la eficacia académica presentó un nivel moderado, estos datos que se presentaron de manera similar en tanto en hombres como en mujeres.

En México, Flores, Cecilia y Bernal (2025), realizaron un estudio descriptivo acerca del burnout en comparación con las dimensiones en función a las variables sociodemográficas en una muestra de 94 estudiantes de la carrera de Psicología en la Universidad de Sonora y la aplicación del Inventario de Burnout Académico de Maslach. Los resultados revelaron que un 57.4% de estudiantes presentaron una percepción significativamente disminuida de la eficacia académica, mientras que, las dimensiones de cinismo y agotamiento no alcanzaron criterios significativos para que se consideraría como un síndrome de burnout académico, pero si se observó síntomas de malestar académico dentro de la muestra estudiada.

En Ecuador, se destaca el estudio de Chauca-Bajaña et al. (2025), quienes analizaron el síndrome de burnout y los síntomas físicos asociados, en un grupo de

312 estudiantes de octavo y décimo semestre de la carrera de Odontología entre de tres universidades ecuatorianas. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach y un cuestionario de síntomas asociados al Burnout realizado por Chauca-Bajaña y su equipo, en complemento de la prueba de Burnout. Los resultados indican que 79.5% presentan agotamiento emocional, el 54.5% despersonalización y el 11.5% baja realización personal.

En Quito-Ecuador un estudio realizado por Carvajal, Logacho y Rojas (2020), con el objetivo de comprobar la prevalencia del síndrome de burnout en estudiantes de tercero a octavo semestre de la carrera de Enfermería, con una muestra de 172 estudiantes y mediante un cuestionario dividido en 5 secciones, constaba de ficha sociodemográfica y por un lado se analizó mediante el Inventario de Burnout académico de Maslach y también se empleó el Inventario de Burnout Laboral de Maslach. Los resultados arrojaron una prevalencia del burnout laboral y académico baja, tan solo el 2,3% de los estudiantes evaluados tuvieron síndrome de burnout académico, mientras que los estudiantes que se encontraban en el internado rotativo fue un 4%.

Paralelamente, desde el enfoque de la psicología positiva, ha surgido el interés por estudiar variables que actúan como factores protectores frente a este tipo de problemáticas, donde el capital psicológico se posiciona como un constructo fundamental, integrado por dimensiones como la esperanza, la autoeficacia, la resiliencia y el optimismo (Luthans, Youssef y Avolio, 2007). Estas capacidades permiten a los individuos afrontar de manera más efectiva las situaciones adversas, mantener la motivación ante los desafíos y recuperarse frente a experiencias negativas, lo cual actúa como un escudo frente a las exigencias del entorno y así la percepción de autoeficacia a su vez actúa como protección para la persona.

Por lo cual, es concerniente revisar los estudios acerca de esta temática, dentro de los cuales se destaca el estudio realizado en China por Li (2017), donde se realiza un análisis estadístico dinámico, a través de macrodatos, con el fin de examinar el impacto del capital psicológico en la dinámica particular de cada persona en función a su salud mental. Los resultados demostraron el capital psicológico influiría

significativamente en el desarrollo de la salud mental de los estudiantes universitarios. De la misma manera, se constató que el nivel de capital psicológico del estudiante llegaría a predecir de forma negativa los indicadores adversos de la salud mental y llegar a calibrar posibles efectos negativos de otras variables.

En Estados Unidos, Sweet y Swayza (2023), analizaron el capital psicológico y la adherencia a la institución en 4 cohortes de estudiantes de primer año de una institución de Educación Superior El estudio reveló, que el capital psicológico funciona como ancla para que lo estudiantes permanezcan de primer a segundo semestre, por otro parte, también el capital psicológico influye significativamente en el desempeño estudiantil y también la relación con los pares y con docentes, a su vez también el autor manifiesta que, se consideraría como un método con la finalidad de manejar de mejor manera la deserción estudiantil.

En México, el estudio de Castro (2023), propusieron identificar un modelo empírico con la capacidad de evidenciar si el capital psicológico tiene relación con la motivación intrínseca de estudiantes recién ingresados a la carrera de psicología, mediante una muestra de 253 estudiantes. Se empleó la escala de Motivación Educativa y por otro lado, la escala de Capital Psicológico, los hallazgos presentes en el estudio hacen referencia a que el capital psicológico está asociado a la motivación intrínseca en cuanto al aprendizaje, para los logros y para la experimentación de estímulos. En literatura preliminar a la investigación se concluyó que la relación era más genérica en contraste a esta investigación donde se evidencia una evidencia más real a través del modelo.

El estudio realizado en Perú por Guerrero-Alcedo y Espina-Romero (2024), con el propósito de asentar las diferencias en capital psicológico en función al género y la edad en estudiantes universitarios de Perú. En esta investigación se empleó el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12) donde se usaron los datos de 708 estudiantes. El resultado de la investigación sugiere que hay una evidencia significativa que ampara la diferencia que existe entre los diferentes grupos de edad en cuestión al capital psicológico, es decir, que no se debe al azar el capital psicológico sino reflejan diferencias reales en cuestión a la edad. Por otro lado, en

cuestión al género no se constataría un resultado contundente debido a la falta de información de los datos para tener certeza en ese aspecto.

En Ecuador, se ve limitada la literatura en función al capital psicológico, obteniéndose únicamente el estudio realizado en relación a psicometría de la escala de capital psicológico en estudiantes universitarios realizado por López-Guerra, Ocampo-Vásquez, Quinde, Guevara-Mora y Guerrero-Alcedo (2023), con la meta de analizar propiedades psicométricas y la estructura factorial de la versión española de la Escala de Capital Psicológico mediante una muestra significativamente amplia de estudiantes universitarios ecuatorianos. La investigación ha arrojado datos concluyentes en donde se evidencia que el Capital psicológico y las dimensiones que son parte, existe una correlación con el compromiso y la satisfacción académica, concluye a su vez también adecuadas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios y el amparo del uso en el contexto presente.

El estudio del capital psicológico adquiere especial relevancia, debido a que su fortalecimiento contribuiría a la prevención del desgaste académico y al mejoramiento del bienestar psicológico de los estudiantes. Por lo cual, es pertinente analizar investigaciones preliminares en cuánto al síndrome de burnout académico y el capital psicológico en estudiantes universitarios.

Respecto a la relación entre el burnout académico y el capital psicológico, se destacan los siguientes estudios:

En Irán Rad, Shomoossi, Rakhshani y Sabzevari (2017), analizaron la relación entre el capital psicológico y el burnout académico en 172 estudiantes universitarios de la carrera de Medicina, se aplicó el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-24) de Luthans, Avolio y Ayoub, por otro parte, el Inventario de Burnout Académico de Schaufeli y otros autores. Los resultados evidenciados en esta investigación sugieren que existe una relación entre el burnout académico y el capital psicológico del estudiante, lo cual indica que, habría una menor prevalencia de burnout académico controlado el capital psicológico de los estudiantes.

En China Wang, Miao y Wang (2024), estudio centrado en la influencia del capital psicológico sobre el burnout académico y el mecanismo interno de cada estudiante, con la finalidad de proponer nuevas maneras de mitigar este fenómeno. El estudio se basó en una muestra de 538 estudiantes mediante aplicación de encuestas, concluye con que, el estudio indica que el capital psicológico de los universitarios tiene un efecto negativo sobre el burnout académico. Además, el capital psicológico de los universitarios tiene una influencia positiva sobre las emociones positivas, y finalmente, las emociones positivas desarrollan un rol mediador parcial en el efecto negativo del capital psicológico en cuestión al burnout académico.

En lo referente al contexto latinoamericano, en Perú Tepo, Gómez, Nuñez y Guerrero (2025), con la meta de determinar el rol mediador del capital psicológico entre el rendimiento académico y estrés. La muestra usada para esta investigación constató a 678 estudiantes de una universidad privada de Lima. Los test usados son el Inventario de Estrés académico SISCO-21 y el Cuestionario de Capital Psicológico-12, obtiene como resultado, el capital psicológico actúa como sujeto mediador entre síntomas, estresores, rendimiento académico y afrontamiento al estrés. En adición, el estrés tiene influencia indirecta en el desempeño académico, a través del capital psicológico.

En lo que concierne al contexto nacional, el estudio de Ocampo Vásquez (2025), analizó la relación entre el estrés percibido y el capital psicológico en una muestra de 267 estudiantes universitarios ecuatorianos, mediante un estudio de tipo no experimental, transversal y correlacional. En cuanto a la recolección de datos, se utilizaron la Escala de Estrés Percibido (PSS-10) y el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12), instrumentos que valoraron las dimensiones de autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. Los resultados revelaron niveles moderados de estrés y niveles medio-altos de capital psicológico, se evidenció una correlación negativa significativa entre ambas variables, lo cual indica que un mayor desarrollo del capital psicológico actúa como un factor protector que disminuye la percepción de estrés en el entorno académico.

Hay que tomar en cuenta que, se ve limitada las investigaciones en relación a las dos variables en Ecuador, por lo cual, es de suma importancia la ejecución de exploraciones significativas para brindar a la comunidad científica investigaciones de rigor y relevantes en lo concerniente al síndrome de burnout académico y su relación con el capital psicológico en estudiantes universitarios del Ecuador.

Bajo este escenario el problema de investigación parte de observaciones en un grupo de estudiantes, un incremento progresivo de los niveles de estrés, caracterizado por: agotamiento físico y mental, así como sentimientos de frustración e ineficacia frente a las demandas del entorno educativo. Con el transcurso del tiempo, tales condiciones derivan en indicadores claros de desgaste psicológico, entre los que destacan la fatiga emocional, la pérdida de motivación, la apatía frente a las actividades académicas, dificultad para concentrarse y percepción de incapacidad para alcanzar las metas propuestas. Las causas de este fenómeno están asociadas a factores externos como: la sobrecarga de trabajo, la falta de equilibrio entre la vida personal y universitaria, las demandas institucionales excesivas y las altas expectativas de éxito académico las cuales al no saber afrontar repercuten significativamente en su bienestar psicológico.

Las múltiples responsabilidades académicas, la sobrecarga de tareas, la evaluación constante y las elevadas expectativas institucionales y familiares configuran un entorno altamente competitivo que demanda un desempeño sostenido, por lo cual, hay una incidencia alta de los factores internos en el afrontamiento de estas exigencias de manera efectiva. De tal modo, el bajo nivel de capital psicológico sería visto como una de las causas que influyen en la vulnerabilidad de los estudiantes ante el burnout académico. Estos factores internos anteriormente mencionados se evidencian en la esperanza, la autoconfianza, el optimismo y las estrategias con las que se cuenta para afrontar demandas del entorno, estos recursos son entendidos como el capital psicológico.

El síndrome de burnout académico afecta de manera significativa el rendimiento y la estabilidad emocional de los estudiantes universitarios. Dentro de las principales consecuencias se observan: la disminución del desempeño académico, el aumento

de la ansiedad y la sintomatología depresiva, el aislamiento social, la pérdida del interés por las actividades extracurriculares y el deterioro de la autoconfianza. Se evidenciaría en casos más extremos donde este cuadro conduciría a la deserción universitaria y a un impacto negativo en el estudiante que desarrolla así consecuencias complejas.

Frente a este panorama, el fortalecimiento del capital psicológico emerge como un recurso preventivo y factor protector. Este no solo permite mantener una actitud positiva ante las exigencias académicas, sino que también ayuda a la persona a la autorregulación emocional, la constancia ante los desafíos y la recuperación frente a situaciones percibidas como fracaso. Por tanto, comprender la relación existente entre el síndrome de burnout académico y el capital psicológico. De modo, que se plantea el siguiente problema científico, ¿Qué relación existe entre el síndrome de burnout académico y el capital psicológico en estudiantes universitarios del Ecuador?

De la misma manera se plantea la siguiente hipótesis: Existe relación estadísticamente significativa entre el síndrome de burnout y el capital psicológico académico en estudiantes universitarios del Ecuador.

Por lo tanto, el objetivo general propuesto es: Analizar la relación del capital psicológico con el síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios. Por consiguiente, se procura alcanzar el objetivo general a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Fundamentar teóricamente la relación del síndrome de burnout académico con el capital psicológico en estudiantes universitarios

2. Evaluar las dimensiones del síndrome de burnout académico y el capital psicológico en estudiantes universitarios

3. Realizar un análisis estadístico descriptivo y correlacional del síndrome de burnout académico con el capital psicológico en estudiantes universitarios

La presente investigación se fundamenta bajo un paradigma post-positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal, con un alcance descriptivo-correlacional. La muestra está constituida por estudiantes universitarios del Ecuador. Para obtener los datos se aplicaron instrumentos estandarizados al contexto, el Inventario de Agotamiento Escolar en estudiantes Universitarios (SBI-U), el Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12). La recolección de la información se realizó a través de un formulario de Google, con el fin de alcanzar los objetivos planteados anteriormente.

El burnout académico y el capital psicológico en estudiantes universitarios constituyen temáticas de interés en el contexto actual dentro del ámbito de la educación y la psicología. Las exigencias académicas, la presión por los logros, la competitividad, entre otras responsabilidades que posee un estudiante universitario, llegaría a experimentar agotamiento de tipo emocional, una marcada desmotivación y una significativa disminución en su desempeño académico y en otras áreas de desarrollo. De la misma manera, el capital psicológico considerándolo como un factor protector ante la problemática anteriormente mencionada, constituido así por sus dimensiones que consideran elementos positivos como la resiliencia, la autoeficacia, el optimismo y la esperanza.

Desde una mirada académica, aporta contundentemente a la comprensión de las variables individualmente y en correlación, existen estudios a nivel mundial e internacional, pero se ve limitado en el ámbito nacional-local y por la especificidad de la población, por lo cual, existe la necesidad de brindar conocimiento y aportar a la literatura para la mejor comprensión de las variables en el contexto actual local.

Desde una postura práctica, la presente investigación compone una base de conocimiento para futuras investigaciones y también encaminado al desarrollo de propuestas de intervención en relación a la prevención y mitigación del burnout académico y por otra parte, en el fortalecimiento del capital psicológico en estudiantes universitarios hace énfasis en las aristas que lo componen, tales como la resiliencia, la autoeficacia, la esperanza y el optimismo, toma así el estudio como

un punto de partida hacia propuestas o investigaciones en pro al bienestar de los estudiantes de educación superior del Ecuador.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Síndrome de burnout académico

Conceptualización

El término burnout, es descrito como un síndrome de tipo psicológico que surge como respuesta del estrés crónico en situaciones en las que las demandas superan los recursos disponibles para afrontarlas adecuadamente. Maslach y Jackson (1981) explican que este fenómeno se constituye por tres aristas centrales: el agotamiento emocional, la despersonalización o actitud cínica y la disminución de la eficacia personal. Estas dimensiones reflejan un proceso de desgaste que afecta la energía emocional, la relación con las actividades cotidianas y la percepción de competencia.

Por otra parte, para Caballero, Abello y Palacio (2007), es un proceso de desgaste psicológico que surge cuando las estrategias de afrontamiento no mitigan los estresores del entorno. Los autores sustentan que el burnout se origina por una falta de relación recíproca entre la energía invertida y las recompensas percibidas, genera una fatiga mental que predispone a un estado de desconcentración. En este sentido el estrés ha sido definido como un proceso activo que se pone en marcha cuando la persona percibe que, las demandas del entorno superan los recursos que la persona tiene para sobrellevar las mismas. De acuerdo con lo planteado por Lazarus y Folkman (1984), esta respuesta no depende del estímulo externo sino también de la interpretación cognitiva que realiza el individuo respecto de la situación, manejándose así un componente subjetivo, lo que implica que dos personas expuestas al mismo estresor mostrarían reacciones distintas.

Es pertinente mencionar al estrés crónico que se presenta cuando el cuerpo mantiene un estado simpático debido a la activación fisiológica prolongada, relacionado a múltiples demandas que no se resuelven y que tienen un componente de temporalidad (Brosschot, 2010).

De acuerdo con lo descrito por McEwen (1998), esta exposición prolongada genera un agotamiento y desgaste progresivo del organismo conocido como “carga alostática”, el cual afecta la respuesta hormonal, la atención, la motivación y el bienestar general del sujeto. Lo cual indica que, estar expuesto a estados constantes de demandas del entorno, desencadena en un estrés crónico el cual influye tanto en el ámbito biológico al igual que en el psicológico.

Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2018), definen al burnout académico como una respuesta psicológica que se origina como resultado de la exposición prolongada al estrés, esto relacionado a las exigencias universitarias. La aparición del burnout académico está sujeto a la percepción de los estudiantes ante las tareas, exámenes, estudio y la presión por mantener un rendimiento adecuado, la percepción se basa en que los recursos psicológicos personales son superados por las demandas académicas.

Por otra parte, el estrés académico es un tipo de estrés que emerge de las demandas, presiones y exigencias propias del ámbito académico por eso su nombre. Tal como señalan González, Valdés y Suárez (2018), este tipo de estrés aparece cuando las actividades académicas son percibidas como amenazantes, lo que provoca respuestas emocionales y conductuales intensas como ansiedad, tensión, preocupación y dificultades para concentrarse. Este tipo de estrés es muy habitual en etapas de exámenes, entrega de trabajos o prácticas pre profesionales, y se intensifica cuando existe una valoración negativa de las propias capacidades relacionado a la parte cognitiva.

En lo que concierne el interés de esta investigación al burnout académico, es una adaptación del concepto original de burnout al contexto académico, donde los estudiantes experimentan este sentimiento o estado de sentirse quemado en el ámbito emocional y también físico, debido a las demandas académicas, desarrollan actitudes cínicas o de desinterés hacia los estudios y perciben una minusvalía en su eficacia académica. Schaufeli et al., (2002) describen este fenómeno como un desgaste progresivo que emerge cuando las tareas universitarias exceden los recursos del estudiante, genera una experiencia subjetiva de saturación y

cansancio. En esencia, se centraría en que el burnout académico tiene las mismas características, pero en el contexto educativo, de igual manera opta por esta experiencia subjetiva de sentirse quemado y saturado por las demandas externas.

Perspectivas teóricas del síndrome de burnout académico

En lo que corresponde a las corrientes teóricas que se basa y se ampara el síndrome de burnout académico con el afán de dar una explicación, se consideras a las siguientes perspectivas teóricas:

Modelo de demanda de recursos (JD-R)

Este modelo fue propuesto por Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli en el año 2001, explica el origen del burnout en relación a las demandas laborales o académicas altas, frente a los recursos disponibles, dentro de los medios habría diversos factores tales como el afrontamiento, el apoyo social, etc. Este modelo sostiene que dentro de todo entorno laboral o educativo está constituido por demandas y recursos, la interacción entre el entorno demandante y la persona, determina el aparecimiento de agotamiento o a su vez, compromiso y motivación.

Esta teoría sugiere dos procesos centrales. El primero corresponde al deterioro de la salud, consecuente a las demandas excesivas y la falta de recursos necesarios, produce así estados crónicos de estrés, agotamiento emocional y desencadenado en burnout. El segundo procedimiento, se enmarca dentro de la motivación, esto manifiesta que la presencia de recursos es beneficioso para el engagement o compromiso, la consistencia de la motivación y, por ende, el desempeño y bienestar general. Además, estos recursos presenten configuran una función protectora, que amortigua la consecuencia negativa de las demandas (Baker & Demerouti, 2007).

Teoría de conservación de recursos (COR)

Esta teoría propuesta por Hobfoll (1989), señala que el estrés y el burnout tienen su génesis cuando el individuo percibe una pérdida real o una amenaza en cuestión

a los recursos invertidos, estos serían objetos, energía, condiciones, etc. Bajo este postulado, el individuo busca proteger lo que valora y también a su vez, funciona como acumulación en dado caso de presentarse crisis, sin embargo, ocurre un fenómeno en cuestión a la pérdida de varios recursos en cadena, origina así espirales de pérdida, que desgasta así la capacidad de respuesta ante las crisis. Hobfoll manifiesta que las personas no solo tienden a la conservación de recursos en situaciones donde hay mucho estrés, sino que, en adición intenta recopilar y acumular para futuras crisis.

Uno de los principios centrales es la primacía de la pérdida de los recursos, señala que las pérdidas toman un impacto psicológico más dominante que las ganancias. En lo que compete a los espirales de pérdida, el agotamiento continuo y sistemático de los recursos merma la capacidad de afrontamiento y da cabida al origen de burnout (Hobfoll y Lilly, 1993; Wells et al., 1999). También hay los espirales de ganancia, donde la disponibilidad de recursos promueve el bienestar y la adaptación positiva. Hobfoll (2011), introduce el concepto “caravana de recursos”, donde los recursos se agrupan y se desenvuelven adecuadamente que depende el contexto como la familia, el trabajo, etc.,

Teoría transaccional del estrés

Postulado de Lazarus y Folkman (1984), donde se visualiza al estrés como un resultado de la evaluación del individuo, no como un evento externo, este proceso de evaluación implica la relación entre el entorno demandante y los recursos personales ante eso. El primer filtro por así llamarlo, es la evaluación primaria que radica en la percepción que toma el individuo de la situación, viéndola como una amenaza, un daño o pérdida y por último, un desafío (oportunidad). Posteriormente, la evaluación secundaria trata del análisis y evaluación de los recursos que posee como medida de afrontamiento ante la situación.

El proceso central de esta perspectiva es la evaluación cognitiva, de la cual se desprenden dos evaluaciones: primaria y secundaria. En el proceso primario, la persona analiza lo que significa la situación y establece si pasa por desapercibido,

es positivo o es negativa vista como estresante. En cuanto a la evaluación secundaria, la persona examina la disponibilidad de recursos y las estrategias con las que se cuenta para afrontar la situación, además de evaluar el apoyo social, habilidades personales y capacidad para resolver problemas. Llegaría a un proceso de reevaluar, en función de los posibles cambios en el contexto y las respuestas de la persona (Lazarus y Folkman, 1987).

Otro elemento dentro de la teoría es el afrontamiento, visto como el conjunto de energías cognitiva y físicas con la finalidad de manejar las demandas que se evalúan como amenazantes. Lazarus y Folkman diferencian dos tipos de afrontamiento, inicialmente, el centrado en el problema que se trata de cambiar o resolver una situación de estrés y el que se centra en la emoción, encaminada a regular el malestar emocional ocasionado por el estrés. Zakowski, Hall, Klein y Baum (2001), indican diversos estudios han demostrado que la efectividad de la estrategia de afrontamiento tiene relación con ajuste entre las características que demande el entorno y los recursos que se disponen.

Fases del Síndrome de Burnout Académico

En lo que comprende las fases del síndrome de burnout académico, se desarrolla desde la premisa de que el síndrome sigue un proceso continuo y secuencial.

Figura 1. Fases de desarrollo del síndrome de burnout académico



Fuente: Elaboración propia basado en Edelwich y Brodsky (1980), Cherniss (1982), Leiter y Maslach (1988), Farber (1991), Gil-Monte y Peiró (1997), Manzano (1998) y Hätinen et al. (2004), citado en Martínez (2010).

Dimensiones y características del síndrome de burnout académico

Las características del burnout son un conjunto de respuestas que incluyen agotamiento emocional, actitudes negativas hacia las actividades por hacer o hacia las personas con quienes se interactúa y una percepción disminuida de logro o competencia personal. En adición, se habla sobre las dimensiones implicadas en este fenómeno, se toma como punto de partida los postulados de Maslach y Jackson (1981) para Burnout, presentado las siguientes dimensiones:

- **Agotamiento emocional:** se caracteriza por sentimientos de fatiga extrema y un marcado desgaste emocional debido a las demandas del entorno. La percepción de la persona en cuanto a sus recursos emocionales es nula, se da la sensación de no poder continuar en el afrontamiento sus actividades

adecuadamente. Este agotamiento emocional tiende a manifestarse mediante fatiga, tensión y la sensación de sobrecargo emocional (Maslach y Jackson, 1981).

- **Despersonalización o actitud cínica:** referente al desarrollo de respuestas automáticas, impersonales o déspotas hacia personas que conformen el ambiente de trabajo. Esta dimensión implica también actitudes distantes o insensibles vista como una defensa o protección ante el desgaste emocional. Consecuentemente, la empatía de la persona sería disminuida y mostrar indiferencia ante las relaciones interpersonales dentro de su entorno laboral (Maslach y Jackson, 1981).

- **Disminución de la eficacia personal o Inadecuación:** esta dimensión hace referencia a la tendencia a percibirse negativamente en el desempeño laboral. Esto implica sentimientos relacionados al fracaso, la incompetencia y una marcada evaluación reducida con respecto a la productividad. Lo que causa en la persona la sensación de insatisfacción ante sus esfuerzos en el ámbito laboral, congruente a una disminución de la motivación (Maslach y Jackson, 1981).

Maslach y Leiter (2016) explican que estos elementos se relacionan entre sí y generan un ciclo de desgaste en el que la persona se siente quemada, pierde la conexión emocional con sus responsabilidades y comienza a dudar de su capacidad para responder adecuadamente. El burnout, su traducción literal hace referencia a “sentirse quemado”, relacionado a esto a la sintomatología que aparece y hace que la persona dude de sus cualidades o habilidades.

De acuerdo con el modelo de burnout propuesto por Gil-Monte (2005) y retomado por Carlotto y Câmara (2017), el síndrome de burnout está conformado por cuatro dimensiones: ilusión por el trabajo, desgaste psicológico, indolencia y culpa. La ilusión por el trabajo se refiere al deseo y motivación del trabajador por alcanzar sus metas laborales, se percibe el trabajo como una fuente de satisfacción personal y realización profesional. El desgaste psicológico se caracteriza por la aparición de agotamiento emocional y físico como consecuencia de la exposición continua a las demandas y problemas presentes en el contexto laboral. La indolencia implica el

desarrollo de actitudes de indiferencia, insensibilidad y distanciamiento hacia las personas con quienes se interactúa en el trabajo.

Finalmente, la dimensión de culpa se manifiesta mediante sentimientos de remordimiento o autorreproche derivados de conductas y actitudes que el individuo percibe como incompatibles con las expectativas profesionales y sociales asociadas a su rol. Estas dimensiones permiten comprender el burnout como un fenómeno complejo que afecta tanto la motivación como el bienestar emocional y las relaciones interpersonales del trabajador (Carlotto & Câmara, 2017).

Sintomatología del síndrome de burnout académico

La sintomatología, se considera un diseño tridimensional para su explicación, Caballero, Breso y Gutiérrez (2015) y Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2018) coinciden en que el burnout académico se enmarca en tres ejes centrales: agotamiento emocional, cinismo o despersonalización y baja eficacia académica. Plett-Torres, Martínez-Flisser, Gutiérrez-Barreto, Vives-Varela, Hamui-Sutton y Flisser (2018), describen al agotamiento como la sensación de no poder afrontar física y psicológicamente, las demandas académicas Contreras, Suárez, Alcázar Y Barragán (2025), sostienen que el cinismo es caracterizado como una actitud de indiferencia o desapego hacia las responsabilidades académicas; la baja eficacia se asocia a sentimientos de incompetencia y disminución en la percepción de logro.

Madigan y Curran (2020) y Quispe (2025), reportan que los tres ejes centrales del burnout académico, tienen un vínculo negativo con el rendimiento académico y de la misma manera, Escuderos, Colorado y Sañudo (2017) y Bernés, Barragán y Cortéz (2025), constataron que niveles altos de estos componentes centrales se asocian con mayor sintomatología en la salud mental que predispone a depresión y ansiedad. Reyes y Blanco (2026) refieren un cuadro sintomático que va más allá de las dimensiones mencionadas, los síntomas incluyen cefaleas, alteraciones del sueño, molestias musculares, además de sintomatología emocional-conductual como irritabilidad, sentimientos de vacío y tristeza. En adición, dificultad para concentrase y mayor vulnerabilidad ante la crítica.

Factores de riesgo del síndrome de burnout académico

La constante exposición a estas condiciones desencadena una serie de reacciones biológicas destinadas a la adaptación frente a las demandas percibidas. Desde una perspectiva médica, el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal constituye uno de los principales sistemas comprometidos en la respuesta al estrés. Smith y Vale (2006) explican que este eje regula la liberación de cortisol y otras hormonas necesarias para afrontar las situaciones estresantes, permite movilizar recursos fisiológicos que benefician a la adaptación. Sin embargo, cuando la activación de este sistema se mantiene durante períodos extensos, la respuesta del eje deja de ser adaptativa y se convierte en un predisponente a generar alteraciones en los sistemas biológicos. En el contexto universitario, la exposición constante a preocupaciones relacionadas con el rendimiento, las evaluaciones y las responsabilidades académicas favorece una hiperactivación sostenida de este sistema neuroendocrino.

El síndrome de burnout académico surge como resultado de la interacción entre las demandas educativas, presiones asociadas al rendimiento, condiciones del contexto desfavorables y recursos personales limitados para afrontar las exigencias. En el contexto universitario, los estudiantes responden constantemente a evaluaciones, proyectos, prácticas, actividades extracurriculares e ideales de desempeño que requieren una inversión continua de tiempo, esfuerzo y recursos cognitivos. Cuando estas demandas del entorno superan la capacidad percibida de respuesta, un estado de estrés sostenido aparece que predispone el agotamiento emocional y el deterioro progresivo del bienestar psicológico. En este sentido, Arumsari et al. (2025) identifican la sobrecarga académica y la presión constante por resultados anhelados como algunos de los principales factores asociados al burnout académico, mientras que Liu et al. (2023) encontraron que la presión académica alta se relaciona significativamente con mayores niveles de agotamiento en estudiantes universitarios.

A estas exigencias se suman en algunos casos, la necesidad de mantener becas o beneficios económicos vinculados al rendimiento académico. Para muchos estudiantes, mantener un determinado promedio representa una condición fundamental para garantizar la continuidad de sus estudios y reducir las dificultades económicas propias o familiares. Esta situación intensifica la percepción de amenaza frente al fracaso académico y favorece la aparición de altos niveles de autoexigencia, perfeccionismo y ansiedad ante las evaluaciones. Desde la teoría de Conservación de Recursos, Hobfoll y Freedy (1993) sostienen que el estrés surge cuando recursos valiosos son amenazados, perdidos o cuando los esfuerzos realizados no generan los resultados esperados.

Por ello, la presión por mantener el rendimiento académico transformaría una motivación inicialmente adaptativa y buena, en una fuente constante de desgaste emocional. De la misma manera, el contexto social e institucional influye directamente en la manera en que los estudiantes experimentan y afrontan las exigencias universitarias. Factores como las limitaciones económicas, las elevadas expectativas por parte de la familia, la necesidad de empatar estudios y trabajo, así como los entornos académicos competitivos, incrementan la vulnerabilidad al estrés. Del mismo modo, la falta de apoyo por parte de docentes, compañeros o las instituciones educativas, reduce la disponibilidad de recursos protectores frente a las demandas.

Liu et al. (2023) destacan que el apoyo social constituye uno de los principales factores protectores frente al burnout académico, mientras que Martínez Pérez (2010) señala que redes de apoyo limitadas o ausentes, intensificaría los efectos de otros estresores y reducir la capacidad de afrontamiento del individuo. Consecuentemente, la calidad de las relaciones interpersonales y el acceso a recursos institucionales desempeñan un papel esencial en la prevención o el desarrollo del síndrome de burnout académico.

Hay que tomar en cuenta que, las condiciones académicas y contextuales no afectan de igual manera a todos los estudiantes. La aparición del burnout también depende de características individuales que inciden en la percepción de las

demandas y en la habilidad para enfrentarlas. Elementos como la autoeficacia, la resiliencia, el optimismo, la esperanza, perseverancia, autocontrol, el capital psicológico, las estrategias de afrontamiento, entre otras, determinan e influyen en la adaptación ante situaciones estresantes. Chen y Chen (2025) evidenciaron que el burnout académico generalmente se produce cuando coinciden altas exigencias educativas y recursos psicológicos insuficientes.

De manera similar, Liu et al. (2023) proponen que la baja satisfacción con la vida, el malestar psicológico y las dificultades en el afrontamiento, se asocian significativamente con mayores niveles de agotamiento académico. Por lo tanto, los estudiantes que muestran escasa confianza en sus capacidades, estrategias desadaptativas o expectativas excesivamente elevadas tienden a percibir los desafíos como más amenazantes, que perjudique a la persona en cuanto al estrés.

Implicaciones del síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios

Las implicaciones del burnout académico se comprenden como un proceso progresivo que afecta de manera integral a los estudiantes universitarios. Sus consecuencias no aparecen de forma aislada, más bien se desarrollan gradualmente a medida que las demandas académicas se superponen a los recursos personales disponibles para afrontarlas. En este sentido, el burnout constituye una condición de desgaste acumulativo que incide en varias dimensiones del funcionamiento humano, provoca efectos que se extenderían más allá del contexto universitario.

Las primeras manifestaciones suelen producirse en el ámbito emocional y cognitivo. Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker (2002) señalan que el burnout académico se caracteriza por agotamiento emocional, cinismo hacia los estudios y disminución de la autoeficacia. Como consecuencia, los estudiantes experimentan cansancio prolongado, dificultades en la concentración, pérdida de interés por las actividades académicas y una percepción cada vez más negativa de sus propias capacidades. Estas experiencias propician sentimientos de frustración e

incompetencia que deterioran paulatinamente la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

La evolución del síndrome suele producirse de manera gradual. Edelwich y Brodsky (1980) describen un proceso que inicia con un elevado compromiso académico, continuamente una fase de estancamiento en donde las expectativas comienzan a cotejar con las dificultades reales y evoluciona hacia sentimientos de frustración e irritabilidad. Finalmente, se desarrolla una etapa de apatía caracterizada por el distanciamiento emocional y la pérdida de interés por los estudios. A medida que este proceso avanza, el desgaste se expande a otras áreas de la vida del estudiante y no solo se evidencia en el ámbito académico.

Posteriormente, el malestar psicológico empieza a expresarse mediante diversas manifestaciones psicosomáticas. Martínez Pérez (2010) señala que los estudiantes con burnout suelen presentar cefaleas recurrentes, tensión muscular, fatiga persistente, trastornos gastrointestinales, alteraciones del apetito y problemas de sueño. Estos síntomas representan la expresión física del desgaste emocional acumulado y afectan significativamente la calidad de vida, dificultan la recuperación física y disminuyen la capacidad para afrontar las exigencias académicas cotidianas.

Entre las manifestaciones más frecuentes destacan las cefaleas tensionales y la tensión muscular crónica, especialmente en cuello, hombros y espalda. La exposición constante a situaciones de presión académica favorece estados prolongados de activación fisiológica que incrementan la contracción muscular y la sensación de dolor corporal. Según Smith y Vale (2006), la activación sostenida de los sistemas neuroendocrinos implicados en la respuesta al estrés genera cambios fisiológicos que, si se prolongan en el tiempo, afectarían diversos sistemas biológicos.

Asimismo, Dyrbye, Thomas y Shanafelt (2006) identificaron que los estudiantes sometidos a elevados niveles de estrés presentan con frecuencia fatiga, trastornos del sueño y diversas molestias físicas asociadas al desgaste psicológico. En esta

línea, Martínez Pérez (2010) señala que el burnout suele acompañarse de cefaleas, tensión muscular, alteraciones del sueño y problemas gastrointestinales, se evidencia la estrecha relación entre el agotamiento psicológico y la aparición de síntomas corporales. De igual manera, se presentarían molestias estomacales, dolor abdominal, náuseas y cambios en el apetito debido a la interacción existente entre el estrés crónico y el funcionamiento del sistema digestivo.

A su vez, McEwen (1998) sostiene que esta exposición prolongada produce una carga alostática que incrementa el desgaste biológico y afecta distintos sistemas corporales. Como consecuencia, aumenta la vulnerabilidad a alteraciones inmunológicas, inflamatorias y metabólicas, que favorece el desarrollo o agravamiento de problemas de salud física y psicológica.

Además de las repercusiones físicas, el burnout académico mantiene una estrecha relación con el deterioro de la salud mental. Diversas investigaciones han encontrado asociaciones significativas entre burnout, ansiedad, sintomatología depresiva, desesperanza y disminución del bienestar subjetivo. El agotamiento persistente dificulta la regulación emocional y favorece pensamientos negativos sobre uno mismo y sobre el futuro, se afecta la autoestima y la percepción de control personal. En los casos más severos, estas dificultades coexistirían con trastornos psicológicos que requieren atención profesional especializada (Estrada, de la Cruz, Bahamón, Pérez y Cáceres, 2018).

A largo plazo, el conglomerado de experiencias negativas causaría la deserción académica. Salmela-Aro y Upadyaya (2014) sostienen que el burnout constituye un importante predictor del abandono universitario debido al impacto sobre la motivación, el compromiso y la percepción de eficacia personal. Cuando las experiencias académicas se asocian de forma constante con frustración, disminuye la identificación con los objetivos académicos y aumenta la probabilidad de desvinculación de la institución.

Finalmente, el burnout también repercute en la esfera social y conductual del estudiante. El agotamiento emocional predispone al aislamiento, la reducción de

actividades recreativas y el deterioro de las relaciones interpersonales. Paralelamente, algunos estudiantes recurren a estrategias de afrontamiento desadaptativas, como el consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias, así como el uso excesivo de redes sociales, videojuegos u otras conductas de evasión. Aunque estas prácticas proporcionarían un alivio temporal del malestar, suelen intensificar los problemas existentes y dificultar la recuperación (Asenjo, Linares y Díaz, 2023). En conjunto, estas implicaciones evidencian que el burnout académico constituye un problema de salud integral que afecta el bienestar, el desarrollo personal y la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios.

Mecanismos de evaluación

La evaluación del burnout académico se enmarca como un proceso psicométrico fundamental para la identificación del deterioro del bienestar y el compromiso frente a las demandas del entorno académico. Este procedimiento tiene como objetivo detectar de manera integral síntomas de fatiga y a su vez, configurar a este síndrome como un constructo tridimensional que compromete el agotamiento emocional, la percepción de ineficacia académica y el cinismo. El uso de instrumentos que contengan consolidadas propiedades psicométricas es la posta fundamental para el diseño e implementación de tácticas de intervención y prevención que fortalezcan las bases de la salud mental y desempeño académico (Talaveras-Salas et al., 2024). El mecanismo de evaluación predominante en esta área es el que se detalla a continuación:

- **SBI-U-9 (School Burnout Inventory-University)**

El Inventario de Agotamiento Escolar Universidad, es una adaptación del School Burnout Inventory con el objetivo de evaluar el burnout académico en estudiantes universitarios. El instrumento consta de 9 ítems que se distribuye en tres dimensiones las cuales son: agotamiento emocional, cinismo y sentimientos de inadecuación académica. En cuanto a las respuestas, se evalúa mediante una escala Likert de seis opciones, se toma en cuenta que puntuaciones altas es

relacionado a mayores niveles de burnout académico (Boada-Grau, Merino-Tejedor, Sánchez-García, Prizmic-Kuzmica, & Vigil-Colet, 2015).

- **MBI-SS (Maslach Burnout Inventory-Student Survey)**

El Inventario de Burnout de Maslach - Encuesta para Estudiantes, es la adaptación del Inventario de Burnout Laboral de Maslach, pero para contextos educativos, tiene como objetivo identificar niveles de burnout en ambientes educativos, consta de 3 dimensiones las cuales son: Agotamiento Emocional, Cinismo o Despersonalización y Baja Realización personal, consta de 15 ítems y se evalúa bajo una escala de Likert. (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

- **OLBI-S (Oldenburg Burnout Inventory-Student Version)**

El Inventario de Burnout de Oldenburg-Versión Estudiantil, basado en el modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R) mencionado anteriormente, tiene como finalidad evaluar el burnout académico a través de 2 dimensiones, estas son el Agotamiento y la Desvinculación (lo equivalente a cinismo en el MBI-SS). Los ítems son redactados de manera negativa y positiva, un total de 16 ítems, bajo una escala de Likert (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

- **CBI (Copenhagen Burnout Inventory)**

El inventario de Burnout de Copenhagen, es un instrumento que radica en la evaluación de la fatiga y el agotamiento, los autores consideran al agotamiento como la médula del burnout y que las otras dimensiones serían consecuencias adversas. Las dimensiones son centradas en agotamiento general (fatiga física), agotamiento laboral (tareas) y agotamiento de atención (relación con el entorno), consta de un total de 19 ítems y evaluado mediante una escala de Likert (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005).

- **Inventario Sisco de estrés académico**

Instrumento desarrollado por Barraza (2007), basado en los postulados de la teoría transaccional del estrés de Lazarus y Folkman. Este instrumento no solo mide la presencia de estrés, a su vez también identifica fuentes y consecuencias. Las dimensiones a evaluar son: estresores académicos, síntomas de estrés y estrategias de afrontamiento. Consta de 31 ítems y se valúa mediante escala Likert.

Estrategias de prevención e intervención del síndrome de burnout académico

Dentro de este campo, se destacarían investigaciones que sugieren métodos de intervención para el burnout. Intervenciones de tipo Cognitivo Conductuales juegan un papel importante en cuánto a la temática central, basado en la reestructuración cognitiva, se basa en el estudio de Hofmann et al. (2012), donde se demuestra que la terapia cognitivo conductual es la intervención estándar efectiva para trastornos de tipo ansioso y regulación emocional, en complemento se usan entrenamientos gestión del tiempo y técnicas de resolución de problemas.

Posteriormente, Tating, Tamayo, Melendres, Chin, Gilo y Nassereddine (2023), analizaron intervenciones para reducir el estrés, fortalecimiento de la autoeficacia y regulación emocional a través de talleres psicoeducativos, añadido a esto técnicas de relajación progresiva y también actividades reflexivas guiadas para conciencia de propias habilidades y capacidades. Los autores destacan que la temporalidad es importante, debido a que intervenciones prematuras desglosan resultados más efectivos y preventivos, además, constatan que el apoyo institucional juega un papel fundamental para que los efectos sean longitudinales.

Por otra parte, Gómez-Urquiza, Velando-Soriano, Martos-Cabrera, Cañadas, Albendín-García, La Fuente y Estremera (2023), examinaron intervenciones de tipo cognitivo conductuales, basadas en técnicas de relajación y mindfulness. Las técnicas de relajación constituyeron respiración diafragmática y relajación muscular progresiva. Mientras tanto, el mindfulness a través de atención plena y meditación en torno a mitigar reacciones emocionales. En lo que compete a lo cognitivo conductual, se enmarcó en el uso de reestructuración cognitiva y técnica de exposición gradual de las exigencias académicas. Los hallazgos evidencian

disminución importante en el agotamiento y en la autoeficacia, además los autores destacan que el fortalecer recursos como la resiliencia y optimismo son beneficiosos para combatir el síndrome.

De la misma manera, Madigan, Kim y Glandorf (2023), evaluaron técnicas e intervenciones de tipo cognitivo-conductual y también basadas en mindfulness para estudiantes, donde inicialmente se implementaron sesiones de reestructuración cognitiva. Posteriormente, se instauró habilidades de afrontamiento, mientras que, el mindfulness se evidenció en experiencias de atención plena y respiración consciente. Los resultados desglosados de la investigación, indican que el índice de agotamiento se redujo significativamente, se destaca que las intervenciones estructuradas y breves subyacen a efectos que proporcionan intervenciones más largas en cuánto a duración.

Consiguientemente, Khoury et al. (2013), realiza un meta-análisis sobre la eficacia de las intervenciones basadas en Mindfulness para reducir ansiedad, estrés y depresión. En ese mismo sentido y en relación a lo mencionado anteriormente, Querstret et al. (2018), valida que las intervenciones de mindfulness en línea, contribuyen en la reducción del cansancio emocional y mejorar el bienestar en poblaciones del ámbito laboral y educativo. El mindfulness no solo mitiga el estrés, sino que cambia la perspectiva del estudiante frente a sus pensamientos automáticos. (Khoury et al., 2013; Querstret et al., 2018).

El fortalecimiento de factores protectores que constituyen una amalgama de características positivas psicológicas que incluyen a la resiliencia, la autoeficacia, el optimismo y en complemento la motivación, se fomenta así el compromiso y se limita la deserción académica, en adición, el apoyo social y estrategias efectivas de afrontamiento configuran la capacidad para abordar de mejor manera el estrés. Dichos recursos psicológicos serían vistos de manera integral en el capital psicológico, se engloba las características positivas (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). Por lo cual, el capital psicológico se posiciona como un factor protector necesario frente al burnout académico, por lo cual es pertinente, dar paso al

desarrollo del siguiente apartado del marco teórico que tiene al capital psicológico como figura central.

Finalmente, se ha demostrado que el capital psicológico también compone una estrategia efectiva ante el burnout, esto basado en la premisa del estudio de Luthans, Youssef y Avolio (2007), donde se definió al capital psicológico y su investigación demuestra que los componentes del capital psicológico tienen una característica “maleable”, que significa que se los entrenarían mediante talleres. Posteriormente en un estudio realizado por Avey, Luthans y Youssef (2010), vincularon a los hallazgos al Capital Psicológico con una reducción importante de la sintomatología del estrés y agotamiento, además de un mejor rendimiento.

1.2. Capital psicológico

Conceptualización

El capital psicológico se define como un estado psicológico positivo conformado por cuatro dimensiones fundamentales: autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia. Luthans, Youssef y Avolio (2007) explican que este conjunto de recursos internos influye en la manera en que las personas afrontan los problemas cotidianos, como regulan sus emociones y mantienen su motivación. A diferencia de otros rasgos más estables, el Capital Psicológico es un estado que se desarrollaría mediante entrenamiento, experiencia y ambientes adecuados. La idea del capital psicológico, es tener estos mecanismos de afrontamiento encaminados en la autoeficacia, esperanza, optimismo y la resiliencia, ayuda así al afrontamiento efectivo ante las demandas.

Desde otra perspectiva, Seligman (2011) aporta al capital psicológico la noción de que las fortalezas de la persona actúan como factores protectores contra las psicopatologías. Según este punto de vista, fomentar recursos del capital psicológico como la resiliencia y el optimismo ayudan a las personas a identificar la motivación y un compromiso en cuestión a la realización de las actividades difíciles. Es decir, el éxito no depende específicamente solo del talento o el coeficiente

intelectual de la persona, sino también de la capacidad de la persona para conservar un estado positivo y tender a la perseverancia en dado caso de fracasar, da un cambio de perspectiva a las crisis como oportunidades para el desarrollo personal.

Por otra parte, Newman, Ucbasaran, Zhu y Hirst (2014), el capital psicológico comprende un estado psicológico positivo que tiende al desarrollo que influye en como las personas afrontan desafíos, alcanzan objetivos y procuran su bienestar. Los autores sugieren que el capital psicológico configura una herramienta clave que beneficia la motivación, compromiso y bienestar en general, funciona en diferentes contextos, tanto académicos, laborales o sociales.

Modelos explicativos del capital psicológico

Psicología positiva

La psicología positiva es una teoría que busca analizar, percibir y potenciar las fortalezas humanas, el bienestar y los recursos internos que permiten un funcionamiento adecuado y eficaz de las personas. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) proponen que este campo se centra en potenciar y promulgar emociones positivas, relaciones congruentes y capacidades psicológicas que favorezcan el desarrollo personal. Lo cual deja como resumen, el hecho de que la psicología positiva es una de las bases del capital psicológico debido a que está orientado en la promoción de pensamientos positivos, relaciones y ambientes favorables, que favorezcan al desarrollo de estrategias cognitivas saludables para afrontar problemas de manera adecuada y eficiente.

Además, los autores sostienen que la psicología positiva acentúa la teoría en tres ámbitos:

- **Experiencias subjetivas positivas:** comprende emociones como la felicidad, la gratitud, esperanza y la satisfacción esto entorno a la vida.

- **Rasgos individuales positivos:** correspondiente a las fortalezas de cada persona como la resiliencia, el optimismo, la creatividad y ser perseverante.

- **Instituciones positivas:** refiriéndose a los entornos donde se desarrollan las personas como el familiar, académico, laboral, social, entre otros.

Modelo de demanda y recursos laborales (JD-R)

Este modelo manifiesta, desde el ámbito académico, que el bienestar de la persona se debe a un equilibrio entre las exigencias, relacionado a la carga horaria y de trabajos, y los recursos que se dispone para afrontar dichas exigencias. En este sentido del Capital Psicológico, se desempeña como un recurso personal de inflexión que procura ser un amortiguador ante los estresores que se presentarían. Es decir, que cuando las demandas aumenten, el capital psicológico y sus componentes establecidos en la persona, sea el escudo para el desarrollo de todo lo que comprende el burnout académico. Este modelo es completo para demostrar que el compromiso surge a partir de los recursos que posee la persona son los adecuados y suficientes para superar desafíos (Bakker & Demerouti, 2007).

Uno de los principales aportes de este modelo es su facilidad para explicar por qué personas expuestas a condiciones semejantes del entorno, experimentan resultados diferentes, es decir, mientras algunas personas desarrollan agotamiento y desmotivación ante las demandas, otros logran mantener el compromiso y un adecuado desempeño, esto debido a una alta disponibilidad de recursos personales y también de contextos más adecuado, esto relacionado al capital psicológico. De esta manera, el modelo JD-R, afirman que los recursos no cumplen tan solo una función de compensar, sino que también incluye a la motivación.

Teoría de la conservación de recursos (COR)

Esta teoría propuesta por Hobfoll (1989), tiene como premisa mayor el que los individuos se esfuerzan constantemente por la obtención, retención y protección de aquellos elementos que tienen un valor. Enmarcado bajo este sentido, hay que

tomar en cuenta que el capital psicológico no es estático, sino que genera un “espiral de ganancias”, donde si hay un éxito al inicio se configuraría una eficacia vista hacia un futuro, esto sería visto como una “caravana de recursos”, visto de igual manera como esa amalgama de elementos que contribuyen a la protección ante posibles Crisis. La pérdida de recursos tiene una influencia más grave que, el mismo hecho de adquirir las ganancias de los mismo, por lo cual, es de suma importancia poseer este “resorte” psicológico.

De la misma manera, Hobfoll propone que los recursos la mayoría del tiempo actúan de manera relacional, lo que él denomina como “caravana de recursos”, esto entendido como el conjunto de recursos interrelacionados que se complementan unos a otros. Se relacionaría de igual manera con el capital psicológico, puesto que la resiliencia, el optimismo, la esperanza y autoeficacia están interconectados entre sí pero que cada una compone un área diferente, es decir hay un proceso de complemento entre las dimensiones, se crea así una manera efectiva de afrontamiento (Luthans et al., 2007).

Dimensiones del capital psicológico

El capital psicológico es un estado psicológico positivo visto de manera general, sin embargo, compone cuatro dimensiones que configuran esta fase de positivismo, es pertinente destacar que estas dimensiones fueron propuestas por Luthans, Youssef y Avolio en el año 2006. A continuación, se detalla las dimensiones que constituyen el capital psicológico, desde la perspectiva de otros autores y desde los autores originales mencionados anteriormente.

- **Autoeficacia**

La autoeficacia es la percepción de la persona en función a la confianza en la capacidad personal para realizar tareas específicas y enfrentar retos con éxito. Bandura (1997) sostiene que esta confianza tiene relación directa en la motivación, la perseverancia y la eficiencia en el rendimiento, especialmente en situaciones que demandan de más atención por su nivel de complejidad. Por lo cual, esta

percepción de autoeficacia influye en la predisposición del sujeto en el desarrollo de tareas de manera eficaz, debido a la autoconfianza y también en relación a la autoestima que posea la persona y también relacionado al ambiente favorable para poseer estos recursos. Luthans et al. (2006), sugiere que la autoeficacia se atribuye a la confianza para asumir desafíos complejos y ser perseverante ante las dificultades que se presentarían, es decir, una fuerte disposición para las demandas del entorno, que reduce la percepción de amenaza.

- **Esperanza**

La esperanza se define como la habilidad o el recurso relacionado a establecer metas, identificar soluciones para alcanzarlas y mantener la motivación para lograrlas incluso ante problemas que se presentarían. Snyder (2002) señala que este componente incluye tanto la energía depositada encaminada hacia los objetivos como la habilidad para generar soluciones y buscar otros caminos cuando surgen dificultades. Esto se ve beneficiado con respecto a la perseveración de la persona, promueve una autorregulación y también el hecho de tener proyectos de vida y metas a futuro, considera así a la esperanza como lo que ayuda en función a la motivación para alcanzar estas metas planteadas por la persona.

Por otra parte, para Luthans et al. (2006), basado en el modelo de Snyder, manifiesta que la esperanza es vista desde dos componentes, la agencia que es vista como la motivación que impulsan a alcanzar las metas y, por otro lado, las rutas que se basa en las rutas que se propone para alcanzar dichas metas.

- **Optimismo**

El optimismo se refiere a la predisposición a interpretar los eventos de manera positiva y poder anticiparse a resultados positivos. Scheier y Carver (1985) explican que este estilo cognitivo actúa como un filtro que influye en la percepción de los problemas y en la manera en que se afronta estas complejidades. El optimismo forma parte importante en el desarrollo de un capital psicológico debido a su componente relacionado a la predisposición positiva ante lo complejo, toma así la

persona una actitud congruente para atravesar el obstáculo. Por otra parte, Luthans et al. (2006) conceptualiza como una expectativa general de posibles resultados positivos del presente y del futuro, desde una mirada realista, además, visualiza a los acontecimientos negativos como temporales y a los positivos como permanentes.

- **Resiliencia**

La resiliencia es la capacidad para reponerse de experiencias difíciles y adaptarse adecuadamente ante situaciones de complejidad. Masten (2001), describe este fenómeno como una amalgama de factores personales, sociales y ambientales que permiten a las personas mantener su funcionamiento sano a pesar de los problemas. Esto nos da una idea general, de que la resiliencia es la capacidad o los recursos que posee la persona para afrontar las adversidades que se atravesarían de una manera adecuada y sin desestabilizar el equilibrio psicológico. Luthans et al. (2006), manifiesta sencillamente al proceso que implica el aprendizaje y el desarrollo de la persona ante la adversidad que se planteara, además, de la resistencia ante esta.

Factores que intervienen en el desarrollo del capital psicológico personal

El capital psicológico y sus determinantes internos configuran una interacción dinámica en lo que comprende: rasgos de personalidad, estilos de afrontamiento y las experiencias previas de la persona. Estos factores predisponen a la adopción y adaptación de recursos positivos, bajo la transformación de las experiencias previas exitosas a herramientas eficientes de gestión de las adversidades. Luthans et al. (2007), manifiesta que el Capital psicológico no es un rasgo fijo, más bien es visto como un estado constante de desarrollo debido a la característica de maleabilidad que presenta, para la estabilidad emocional. Bajo este sentido, Dawkins et al. (2013), sugiere la existencia de una interacción enmarcada bajo la reciprocidad entre la personalidad y estados positivos, que facilita la acumulación de recursos internos.

El desarrollo de los componentes que comprenden al Capital Psicológico, están estrechamente relacionados con la calidad de los acontecimientos de aprendizaje de la persona y también a la cultura institucional visto desde el ámbito educativo. Hay que tomar en cuenta que un ambiente que sea proveedor de seguridad de tipo psicológica predispone a que la persona desarrolle su autoeficacia de manera sana, en específico, cuando existe figuras de éxito que respaldan este ideal. Como sugieren Bandura (1997) y Hobfoll (1989), el entorno no es solo provisor de recursos externos, sino que configura la auto creencia de la capacidad para realizar tareas complejas. En complementariedad, Newman et al. (2014), señalan que el liderazgo como apoyo es un predisponente directo a fortalecer e incrementar la disposición de las personas para la inversión de recursos y energía en sus metas.

En lo que respecta al contexto y cultura, se tomaría en cuenta que el capital psicológico no ocurre desde una desconexión social, más bien hay una influencia directamente proporcional de factores culturales que moldean la experiencia de la perseverancia y esperanza. Según Van de Vijver y Leung (1997), el ignorar estas dimensiones conducen a sesgos de interpretación al momento de visualizar la realidad psicosocial de las personas. De la misma manera, Wernsing (2014), enfatiza en que la validez del constructo depende de la percepción del investigador para el ajuste de escalas para los contextos locales. En Latinoamérica señalarían al colectivismo que se tiene idiosincráticamente para la redefinición de la manera en cómo se manifiesta la resiliencia individual ante las crisis.

El capital psicológico como recurso personal de desarrollo y afrontamiento

El capital psicológico compone un constructo multidimensional, conglomera cuatro recursos psicológicos positivos, los cuales son: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. Desde el surgimiento del capital psicológico se han desprendido numerosas investigaciones donde amparan al capital psicológico como un recurso basado en evidencia, que de apertura al desarrollo en numerosos ámbitos donde se ha desarrollado de manera efectiva e influenciado de manera significativo en el desempeño y bienestar general.

En tal sentido, Youssef-Morgan (2024), mantiene la idea de que el capital psicológico es funcional mediante mecanismos de tipo conativo, cognitivo, social y emocional, son estos mecanismos los que contribuyen a la motivación y a la determinación de la persona para conseguir metas, el adecuado proceso de afrontamiento ante los estresores de amiente, logra así la capacidad de adaptarse a los entornos. Cabe destacar que, el capital psicológico posee una característica de tendencia al desarrollo y en relación a la temporalidad lo cual sugiere que cambia significativamente con el tiempo y da lugar a trayectorias de crecimiento adaptativas y saludables, relacionado a el desempeño general (Youssef-Morgan, 2024).

Al respecto del ámbito académico universitario, el capital psicológico toma relevancia debido a que es uno de los ambientes donde más se llegaría a experimentar estresores y demandas, lo cual daría una posible vulnerabilidad a los estudiantes debido al contacto directo con estresores como sobrecarga académica, presión económica, expectativas y estándares de rendimiento, añade también incertidumbre por el futuro profesional. Desde esta perspectiva, Moreno-Montero, Ferradás y Freire (2024), constatan que el capital psicológico actúa como predictor positivo de las estrategias adaptativas de afrontamiento y del bienestar psicológico, de la misma manera, también actuaría como predictor negativo de estrategias desadaptativas de afrontamiento que genera autocrítica, entre otras.

En contraparte, la reducción o carencias del capital psicológico llegaría a predisponer a la persona a un estado de vulnerabilidad para el bienestar general. Cuando se presenta niveles reducidos o nulos de recursos psicológicos, las personas generalmente perciben a los desafíos como amenazas lo cual genera que sea difícil el afrontamiento de situaciones estresantes. Este estado de vulnerabilidad generaría sentimientos como incapacidad, desmotivación y desesperanza, congruentemente, la capacidad de recuperación ante experiencias consideradas negativas se ve limitada (Youssef-Morgan,2024)

En esta misma línea, los estudiantes con recursos psicológicos limitados, suelen incurrir en estrategias desadaptativas y evitativas, lo cual generaría una

intensificación del malestar psicológico y físico, afecta directamente a la adaptación adecuada a los diversos entornos académicos (Moreno-Montero et al., 2024).

El capital psicológico funciona como un motor que conlleva al éxito académico, su presencia genera un estado de bienestar general a parte del desempeño objetivo, lo cual genera un compromiso profundo, puesto que, estudiantes con alto niveles de optimismo, resiliencia, eficacia y esperanza tienen la tendencia a que exista un compromiso emocional con su formación académica. Según Carmona-Halty, Schaufeli y Salanova (2019), este recurso actúa como predictor para el "florecimiento" académico, donde la autoconfianza en las capacidades propulsa hacia un rendimiento adecuado.

Además, cumple un rol de protección, debido a que el capital psicológico media y es a la vez un filtro que ayuda a reducir el impacto entre las exigencias académica y el estrés, lo cual genera que sea un resorte que evita la experiencia de síntomas asociados al burnout como la despersonalización y el agotamiento emocional, inclusive en entornos de alta demanda. Leon-Perez, Antino y Leon-Perez (2016), manifiestan que poseer un cimiento sólido de resiliencia y autoeficacia mitiga las consecuencias de la presión académica y a su vez, funciona como un elemento que ayuda a la recuperación efectiva posterior a haber vivido eventos estresantes.

Mecanismos de evaluación

La evaluación del Capital Psicológico, pone su mirada en la medición de los recursos positivos que ayudan al estudiante universitario a afrontar los desafíos y un adecuado desempeño académico bajo las presiones del entorno. Considera la diferencia de los rasgos de personalidad fijos, el capital psicológico es evaluado como un estado dinámico y maleable, deja la puerta abierta a la fortificación de este estado mediante intervenciones terapéuticas o académicas. El uso de escalas validadas en particular en contextos universitarios, proporciona una mejora en la identificación de los recursos psicológicos que posee el estudiante con la finalidad de neutralizar efectos relacionados al estrés (López-Guerra et al., 2023). El instrumento estándar para la medición es el que se detalla a continuación:

- **Cuestionario de capital psicológico (PCQ)**

Este instrumento es el estándar a nivel global para lograr medir la esperanza, la resiliencia, el optimismo y la eficacia, como un constructo consolidado en sí. Existen 2 versiones principales del Cuestionario de Capital Psicológico, por un lado, el PCQ-24, que comprende 24 ítems en su totalidad, se evalúa 6 ítems por cada componente y, por otro lado, el PCQ-12 que comprende 12 ítems en su totalidad. Su aplicación emplea una escala de tipo Likert de 6 puntos, la calificación final se obtiene de la sumatoria de los reactivos, posteriormente se necesita la recodificación previa de los ítems del componente de resiliencia (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). Según Dawkins et al. (2013), las dos versiones contienen una base sólida que posibilita la obtención de resultados dimensionales y también global, extendiéndose a su versión adaptada específicamente para el ámbito académico, bajo el nombre Cuestionario de Capital Psicológico Versión Estudiantes (PCQ-S).

En cuestión a la adaptación del contexto ecuatoriano, el estudio realizado por López-Guerra et al. (2023), evidencia que la escala PCQ-12, presenta unas adecuadas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios, lo cual confirma un modelo de segundo orden con las cuatro dimensiones pertinentes al capital psicológico (autoeficacia, resiliencia, optimismo y autoeficacia), además, una alta confiabilidad (α)= .941 e invarianza factorial. Por lo cual, estos resultados respaldan la validez del instrumento en el contexto académico ecuatoriano, se demuestra la importancia de adaptaciones de instrumentos considera el factor cultural debido a que variaría la estructura factorial entre países.

Estrategias de intervención

- **Terapia cognitivo-conductual grupal (GCBT) y terapia dialéctica conductual (DBT)**

El estudio realizado por Dong et al. (2024), evaluó la eficacia de la GCBT y la DBT en relación al fortalecimiento del capital psicológico en estudiantes de medicina, fue

realizado mediante un ensayo controlado de seis semanas. Los resultados evidenciados son que ambas intervenciones incrementaron el capital psicológico significativamente, con tamaños del efecto moderados a altos, en comparación con el grupo de control. De la misma manera, se observaría mejoras por dimensión del capital psicológico, aunque no hubo diferencias globales relevante entre las terapias, a la final la DBT demostró una ligera mayor afectividad en optimismo, esperanza y resiliencia, mientras que la GCBT incrementó en autoeficacia.

- **Mindfulness**

En lo que concierne al estudio realizado por Arshiha, Heydari y Fakhri (2025), evaluó la efectividad del entrenamiento en mindfulness sobre la felicidad, la regulación emocional cognitiva y el capital psicológico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo consolidada por 30 estudiantes divididos en grupo experimental y de control, donde el primer grupo experimentaron ocho sesiones semanales de mindfulness por alrededor de 90 minutos. Los hallazgos evidenciados fueron que el grupo experimental evidenció mejoras en felicidad, estrategias adaptativas y capital psicológico. Además, se constató una disminución de las estrategias desadaptativas de regulación emocional, mientras tanto, el grupo de control no mostró cambios relevantes.

- **Aprendizaje experiencial y psicología positiva**

El estudio realizado por Gomes Da-Costa et al. (2021), analizó la efectividad de una intervención de tipo educativa que se basa en el aprendizaje experiencial y la psicología positiva, realizado con grupo de control. Los resultados mostraron que la intervención aumentó significativamente el capital psicológico y mejoró el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual confirma que los recursos psicológicos se consolidarían y desarrollarían dentro del contexto académico. Sin embargo, se constataría a la vez que no hubo un impacto importante en cuanto a la inteligencia emocional, muestra una limitada capacidad de cambión en función a la intervención.

1.3. Relación entre Burnout Académico y Capital Psicológico

Existe una relación entre lo que comprende el capital psicológico y el burnout académico, puesto que se configura como una correlación negativa consolidada y validad en múltiples contextos culturales y educativos. Esta correlación implica que, altos niveles de autoeficacia, resiliencia, esperanza y optimismo, se relaciona sistemáticamente con la disminución de niveles de agotamiento emocional, baja eficacia académica y despersonalización (Rad et al., 2017; Siu, 2013; Vîrgă et al., 2022). Hay que recalcar que esta relación no es totalmente descriptiva, sino que posee una base explicativa en teorías centradas en el estrés y los recursos personales.

Desde la Teoría de Conservación de Recursos (COR) propuesta por Hobfoll (1989), el burnout nace como el resultado de una pérdida real o percibida de recursos frente a presión sostenida del ambiente. En este sentido, el Capital Psicológico opera como un recurso psicológico de alto interés, capaz no solo de proteger frente a la pérdida del recurso, sino también de generar nuevos elementos. Dawkins et al. (2013) y Newman et al. (2014) destacan que el Capital Psicológico tiene una característica “expandible”, lo que lo convierte en un amortiguador especialmente eficaz frente a contextos de alta exigencia académica.

Esta dinámica cobra mayor relevancia en carreras con alta carga académica y práctica, como carreras del área de salud. En estudiantes de odontología y enfermería, donde la exposición a estrés clínico es constante, se ha evidenciado que quienes presentan mayor capital psicológico muestran menor cinismo, mayor compromiso y mejor afrontamiento del estrés académico (Chauca-Bajaña et al., 2025; Carvajal Andrade et al., 2020). En complemento, estudios indican que el capital psicológico no solo reduce el burnout, sino que también mejora significativamente indicadores relacionados a bienestar psicológico y rendimiento académico (Ober et al., 2025; Olson et al., 2025).

En cuanto al capital psicológico, se observa que existe una relación fuerte entre las dimensiones, puesto que no actúa como un ente estático, sino como un sistema

dinámico donde cada componente (optimismo, resiliencia, autoeficacia y esperanza) contribuye de forma específica a la reducción del burnout, genera un efecto sinérgico y de acumulación dentro del capital psicológico (Luthans et al., 2007).

Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia influye directamente en la forma en que los estudiantes evalúan las demandas académicas (Bandura, 1997). Aquellos con elevada autoeficacia perciben los desafíos como retos dóciles y bajo su control, lo que reduce la ansiedad anticipatoria y la percepción de incompetencia, componentes centrales del burnout. Siu (2013), realizó un hallazgo donde la autoeficacia es uno de los predictores más fuertes en la disminución de la ineficacia académica, al fortificar el sentido de competencia.

La esperanza y el optimismo actúan como mecanismos de reinterpretación cognitiva, da la facilidad al estudiante de mantener sus metas claras y expectativas positivas del futuro. Esto impide que el estrés agudo llegue a cronificar y tenga un desenlace en burnout (Sweet & Swayze, 2023). Además, el optimismo se ha vinculado con menor tendencia a la deserción académica y mayor perseverancia ante el fracaso (Castro, 2023).

La resiliencia cumple una función fundamental en la mediación del agotamiento emocional, facilita la recuperación tras experiencias académicas negativas. Luthans et al. (2005) sostienen que los estudiantes resilientes no solo resisten el estrés, sino que se adaptan adecuadamente a él, evita así la amalgama de consecuencias que conlleva al burnout.

Estos componentes comprimidos entre sí, no actúan de forma aislada, sino que generan un efecto resorte integral, donde la debilidad en una dimensión sería compensada parcialmente por otra, fortalece el sistema global de afrontamiento del estudiante (Luthans et al., 2005).

La relación entre capital psicológico y burnout no es lineal, sino que está mediada por variables clave, en específico el compromiso académico, entendido como un

estado positivo de implicación caracterizado por eficacia, dedicación y adherencia (Salanova et al., 2006).

Vîrgă et al. (2022) plantean que el Capital psicológica incrementa el compromiso académico, el cual actúa como un factor protector directo contra el burnout. Este proceso genera lo que Hobfoll denomina un “espiral de ganancias”, en el que los recursos psicológicos iniciales facilitan la ventaja de nuevos recursos, que reduce sistemáticamente el riesgo de desgaste emocional. En esta misma línea, Wang et al. (2021), evidencian que el compromiso es un intermediario clave en contextos de alta presión, como durante la pandemia, donde el capital psicológico permitió mantener el bienestar académico.

Además, estudios recientes amplían este modelo incorpora variables como el empoderamiento del estudiante y las emociones positivas. Gebregergis y Csukonyi (2024), proponen una mediación donde el capital psicológico influye directamente en el compromiso y el empoderamiento, reduce secundariamente el burnout. De igual manera, Wang et al. (2024), evidencian que las emociones positivas actúan como un conductor a través del cual el capital psicológico disminuye el agotamiento emocional.

Por otro lado, Tang (2024) demuestra que el capital psicológico actúa como mediador en la relación entre el clima escolar y el burnout, lo que implica que los factores del contexto no influyen directamente, sino a través de su internalización como recursos psicológicos. Este hallazgo refuerza la idea de que el capital psicológico es un nodo central en la red de variables académicas, conecta factores propios y contextuales.

Hay que tomar en cuenta que el capital psicológico tiene una característica de intervención flexible, visto desde su naturaleza desarrollable, diferenciándolo de rasgos más estables de la personalidad. Esto permite intervenir directamente sobre el capital psicológico con el afán de prevenir o reducir el burnout académico (Luthans et al., 2007).

Investigaciones han demostrado la eficacia de intervenciones psicológicas y educativas en el fortalecimiento del capital psicológico. Por ejemplo, programas basados en mindfulness han desarrollado significativamente los niveles de capital psicológico, mejora la regulación emocional y reduce factores asociados al burnout (Arshiha et al., 2025). Asimismo, intervenciones con bases en aprendizaje experiencial y psicología positiva han demostrado efectos positivos en el desarrollo del capital psicológico y el rendimiento académico (Gomes da Costa et al., 2021).

Otros estudios, basados en terapias como la cognitivo-conductual (CBT) y la dialéctico-conductual (DBT) han demostrado ser efectivos para fortalecer los recursos psicológicos y reducir el agotamiento emocional (Dong et al., 2024). Un estudio realizado por Elhadidy et al. (2025), evidenciaron que programas educativos centrados en el capital psicológico tiene como resultado la disminución significativa de los niveles de burnout en estudiantes de enfermería, confirma su potencial como herramienta de prevención.

En este sentido, el capital psicológico funciona como un factor estratégico de intervención, que puede desarrollarse intencionalmente para mejorar el bienestar académico. Su fortalecimiento no solo reduce el burnout, sino que también potencia variables positivas como el compromiso, la motivación y el rendimiento, genera así un impacto integral en la experiencia universitaria.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo y enfoque de investigación

El diseño metodológico del trabajo se desarrolla bajo el paradigma post-positivista, el cual se justifica la aceptación debido a que configura la orientación bajo el marco de la epistemología que rige en este trabajo. Este paradigma, registra que el conocimiento llega de manera parcial y en función a probabilidades, toma en cuenta que la ciencia tiene un sentido riguroso, pero reconoce el contexto social es complejo y no se llegaría a un conocimiento absoluto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020). En este sentido, es pertinente y adecuado el uso de este paradigma para la presente investigación, al momento de la obtención de información objetiva de las variables de síndrome de burnout académico y el capital psicológico, para establecer una relación estadística.

Por otra parte, el uso de un enfoque cuantitativo es pertinente para el presente trabajo puesto que hay una recolección de datos numéricos para su posterior análisis estadístico. Según Lim (2024), este tipo de enfoque se determina por dirigir su atención a variables que serían medibles y a datos cuantificables, mediante el uso de métodos de tipo estadísticos y herramientas constituidas con el afán de examinar variables objetivamente y así llegar a resultados que se llegaría a generalizar. Es congruente la implementación de este enfoque en el presente estudio porque favorece a la comprensión de ambas variables y a su vez la comprobación de la hipótesis del trabajo, así mismo, establecer una relación entre las variables de estudio y obtener resultados objetivos con mayor precisión y validez.

Consiguientemente, la investigación se desarrollará bajo un diseño no experimental, debido a que las variables serán estudiadas en su ambiente natural y sin la intervención o manipulación intencional. De acuerdo con Nwabuko (2024), los diseños no experimentales corresponden a estudios donde se procura la observación del investigador, tan solo se analiza y se reconoce los fenómenos sin intervenir o manipular a las variables del estudio, lo cual permite obtener y

establecer información de relación entre los datos. Es conveniente el uso de este diseño porque facilita la comprensión de las variables de burnout académico y el capital psicológico, además de la relación entre variables tal y como se manifiesta en el contexto universitario.

En relación a la temporalidad del presente trabajo, se empleará un estudio de corte transversal, congruente a que la recolección de datos se realizará en un determinado y único momento. Wang y Cheng (2020) manifiestan que, las investigaciones de corte transversal compilan información en un único punto temporal, que beneficia al análisis de prevalencias y relaciones entre las variables dentro de una población en específico. Es útil la aplicación del corte transversal para la investigación porque facilita la identificación de asociaciones y descripción de las variables tal como se manifiestan en la población, sin tener la necesidad de realizar un seguimiento dilatado de los participantes.

Con respecto al alcance de la investigación, la presente adopta un alcance descriptivo-correlacional. Por una parte, el alcance descriptivo ayuda a identificar y detallar las características, expresiones y comportamiento de las variables dentro de la población a investigar, proporciona un entendimiento integral del fenómeno. Para Indu y Vidhukumar (2020), los estudios de tipo descriptivo tienen el objetivo de figurar sistemáticamente las características de una población o de un fenómeno, posibilita así la obtención de información fidedigna, precisa y de rigor sobre el comportamiento del fenómeno. Dentro de la estadística descriptiva, se usó la media ponderada (M_p), definida como una medida de tendencia central que asigna a cada valor un peso proporcional según su relevancia (Martín y Munar, 2003).

Por otra parte, el alcance correlacional permite analizar el grado de relación entre las variables de estudio. De acuerdo con Putri, Rezani y Hermina (2025), el diseño correlacional es útil para identificar y examinar relaciones entre dos o más variables a través de procesos en relación a la estadística, con la finalidad de comprender como las variables se asocian entre sí. Consecuentemente, el alcance descriptivo-correlacional que se emplea en la presente investigación resulta pertinente porque

favorece al entendimiento general de ambas variables y de la interacción entre las variables sujetas a estudio.

2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

A continuación, se detalla las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación y levantamiento de información, este conjunto de procedimiento y herramientas permitirán la compilación de datos dentro del componente objetivo y subjetivo para su posterior descripción.

Técnicas

Las técnicas de investigación representan un elemento fundamental dentro del proceso de la investigación, comprende los procedimientos y métodos que se usan para la recolección de información en función a los objetivos planteados. Para Mazhar (2021), los métodos de recolección de datos constituyen una herramienta de suma importancia en la investigación, esta herramienta posibilita la obtención de información válida y de rigor que constituye y contribuye al análisis e interpretación de los resultados. El adecuado uso de estas herramientas favorece a la calidad, confiabilidad y rigor científico del estudio, para la comprensión integral de las variables.

Encuesta

Se emplea el uso de la encuesta vista como ese proceso de recopilación de datos en función a las opiniones, actitudes o conocimientos. Para Archenti (2007), define a las encuestas como un método que sirve para recolectar datos sobre creencias, actitudes u opiniones de las personas mediante cuestionarios estandarizados.

Psicométrica

La técnica psicométrica comprende al proceso de análisis integral de instrumentos que miden variables a través de test, escales o cuestionarios. Según Devon, Block,

Moyle, Ernst, Hayden, Lazzara, Savoy y Kostas (2007), constituye un conjunto sistematizado de procedimientos de tipo estadístico y metodológico que se emplea para la evaluación de las propiedades métricas, abarca así análisis de ítems, consistencia interna, etc.

Instrumentos

Ficha sociodemográfica

Con el objetivo elaborar la ficha sociodemográfica de la presente investigación, se emplea el uso de un cuestionario ad hoc, este instrumento es de suma utilidad para obtener datos relevantes de los participantes, tales como: sexo, edad, semestre, entre otras, con el afán de contextualizar de mejor manera la investigación. De acuerdo con Cortina, Avi, Mediavilla y Gaite (2023), un cuestionario ad hoc se configura en función a los requerimientos específicos de la investigación, lo cual permite su adaptación a la variable de estudio. De esta manera, es pertinente el uso de este instrumento porque permite una adecuada caracterización de los estudiantes universitarios participantes.

School Burnout Inventory-University (SBI-U-9)

Para evaluar el síndrome de burnout académico se utilizó el *School Burnout Inventory-University (SBI-U-9).* Este instrumento es derivado de la versión original School Burnout Inventory (SBI), desarrollado por Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen y Nurmi (2009), la finalidad de este inventario es evaluar el desgaste académico en estudiantes. Consecutivamente, Boada-Grau, Merino-Tejedor, Sánchez-García, Prizmic-Kuzmica y Vigil-Colet (2015), estos autores realizaron la adaptación del instrumento al contexto universitario español, lo cual da el origen al Inventario que se aplica en la presente investigación.

El SBI-U-9, es un cuestionario auto aplicable, constituido por 9 ítems que se distribuyen en 3 dimensiones, las cuales son: agotamiento emocional, cinismo y sentimiento de inadecuación. Los ítems son respondidos a través de una escala de

tipo Likert que consta de seis opciones, empieza por 1 que responde a “totalmente en desacuerdo” y finaliza en 6 “totalmente de acuerdo”. En relación a la calificación, se realiza mediante una suma de los puntajes obtenidos en cada ítem, de manera global y también por dimensiones. En cuanto a la interpretación, las puntuaciones más altas reflejan mayores niveles de burnout académico, mientras que, puntuaciones bajas evidencian menor presencia de las dimensiones del burnout académico (Boada-Grau et al., 2015).

En cuanto a lo que comprende las propiedades psicométricas, Salmela-Aro et al. (2009), reportaron adecuados indicadores de validez y confiabilidad en la escala original SBI, evidencia coeficientes Alfa de Cronbach para agotamiento α=.80, cinismo α=.80 y para inadecuación α=.67. De la misma manera la adaptación española realizada por Boada-Grau et al. (2015), evidenció propiedades psicométricas aceptables oscila el alfa de Cronbach entre .70 y .77, además demuestra una adecuada validez factorial. Estos hallazgos respaldan la utilidad del SBI-U-9 como un instrumento validado y confiable para evaluar burnout académico en población universitaria. Hasta la actualidad, no se han reportado adaptaciones del SBI-U-9 en población universitaria ecuatoriana.

En la presente investigación se evaluó la fiabilidad del instrumento SBI-U-9 a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω). Las dimensiones de este instrumento evidencian los siguientes datos de fiabilidad: agotamiento (α=.84; ω=.84); cinismo (α=.88; ω=.88); inadecuación (α=.79; ω=.79). Estos resultados sugieren que existe alta coherencia con el objetivo de evaluación del instrumento en función a las dimensiones.

Psychological Capital Questionnaire-12 (PCQ-12)

Para evaluar el capital psicológico se utilizó el Psychological Capital Questionnaire-12, versión adaptada al contexto académico del instrumento en su versión original Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12), desarrollado por Luthans et al. (2007). La versión original está compuesta por 24 ítems y fue inicialmente hecha con el objetivo de evaluar el capital psicológico en ámbitos organizacionales.

Consiguientemente, toma en cuenta la necesidad de obtener un instrumento optimizado y funcional, se desarrolló la versión acortada PCQ-12, esta versión conserva la estructura factorial de origen y posibilita su aplicación en diferentes contextos (Djourova, Rodríguez & Lorente-Prieto, 2018; León-Pérez, Antino &Rubio, 2017).

En lo referente al ámbito académico, Martínez, Meneguel, Carmona-Halty y Youssef-Morgan (2019), efectuaron la adaptación y validación del instrumento PCQ-12 al español en estudiantes universitarios, lo cual facilitó la evaluación el capital psicológico en contextos educativos universitarios. Es auto aplicable y está constituido por 12 ítems distribuidos en cuatros dimensiones, las cuales son: esperanza, autoeficacia, resiliencia y optimismo.

Cada dimensión consta de 3 ítems, las respuestas se registran a través de una escala de tipo Likert que consta de 6 opciones, 1 hace referencia a “totalmente en desacuerdo” y 6 a “totalmente de acuerdo”. la calificación, se realiza una suma de los puntajes obtenidos en cada ítem, de manera global y también por dimensiones, en cuestión a la interpretación, puntajes altos evidencian mayores niveles de capital psicológico.

En lo que concierne a las propiedades psicométricas, León-Pérez et al. (2017), notificaron adecuados índices de consistencia interna acerca de la adaptación española del PCQ-12, obtiene un Alfa de Cronbach global de α=.87 y un coeficiente Omega de McDonald de ω=.93. De la misma manera, Djourova et al. (2018), constataron la validez de una versión modificada del instrumento en población española, muestra adecuados indicadores de confiabilidad y equilibrio en el análisis factorial. En el contexto académico, Martínez et al. (2019), demostraron propiedades psicométricas adecuadas para la adaptación universitaria del PCQ-12, lo cual ampara la utilidad y pertinencia para evaluar capital psicológico en estudiantes universitarios.

Consecuentemente, Carmona-Halty, Sepúlveda-Páez, Semir-González, Alarcon-Castillo y mena Chamorro (2023), corroboraron la validez y la invariancia factorial

de la adaptación del PCQ-12 en estudiantes universitarios chilenos. En el contexto nacional López-Guerra et al. (2023), evidenciaron una adecuada consistencia interna para la escala global, evidencia coeficientes Alfa de Cronbach de α: .941 y Omega de McDonald de ω= .942. En cuanto a las dimensiones se demostraron índices adecuados en las cuatro dimensiones: esperanza (α =.888, ω =.889), autoeficacia (α =.869, ω =.872), resiliencia (α =.774, ω =.785) y optimismo (α =.840, ω =.840). Estos hallazgos amparan la confiabilidad y validez del PCQ-12 para su pertinente aplicación en el contexto ecuatoriano universitario.

De la misma manera como se realizó con el instrumento empleado para medir burnout académico, en el presente estudio también se evaluó la fiabilidad del instrumento PCQ-12. De acuerdo con el alfa de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω) se desprende los siguientes resultados de fiabilidad: autoeficacia (α: .94; ω= .94); esperanza (α= .93; ω=.93); resiliencia (α=.85; ω= .85); optimismo (α=.80; ω=.80). Finalmente en cuanto a la consistencia interna global del instrumento se evidencia una fiabilidad de (α= .96; ω= .96), estos resultados indican que existe una alta consistencia interna, por lo tanto, existe coherencia entre los doce ítems en cuanto a medir el capital psicológico.

2.3. Población, muestra y muestreo

Para la presente investigación la población sujeta a estudio fueron estudiantes universitarios de pregrado de varias universidades privadas del país, aproximadamente se estima y en base a datos recopilados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2022), registró alrededor 383.000 estudiantes matriculados en instituciones privadas de educación superior del Ecuador. Este grupo compone la población en el que se guía la investigación dado que es útil por las características adecuadas y pertinentes para la investigación y sus objetivos.

Se realizó el cálculo a través de la calculadora de muestra, la investigación está constituida por una muestra 423 estudiantes seleccionados de la población anteriormente descrita que comprende a aproximadamente 383.000 que

comprende el tamaño del universo, se considera un 95% de nivel de confianza y un 5% de margen de error, lo cual arroja un resultado de 384. Se toma en cuenta, la participación de 423 estudiantes, esto refleja que la muestra obtenida es significativa para realizar el análisis estadístico.

El muestreo fue no probabilístico tienen como característica porque los participantes son seleccionados en función a criterios definidos por el investigador y no por procesos aleatorios (Mukti, 2025). De la misma manera, el muestreo es por conveniencia que consiste en seleccionar participantes que son de fácil acceso y a disponibilidad del investigador, lo cual facilita la recolección de los datos se considera la viabilidad y optimización en el proceso (Toma, 2021). Así mismo, se utilizó el muestreo de bola de nieve, se considera que los participantes iniciales tengan la acción de recomendar o compartir el instrumento con otras personas en función a criterios establecidos, lo que permite ampliar gradualmente la muestra (Wang, 2024).

Es pertinente el uso de estos procedimientos debido a los límites que hay dentro de la investigación como el acceso directo a toda la población universitaria y, además, la necesidad de facilitar y difundir el instrumento a diferentes universidades privadas. Congruentemente, este tipo de muestreo es común en investigaciones en psicología y en el ámbito educativo. En consecuencia, aunque el proceso de selección fue no probabilístico, el tamaño muestral obtenido admite realizar análisis inferenciales para establecer aproximaciones sobre la población estudiada, en consideración de las limitaciones de la investigación en función al muestreo empleado.

Los participantes fueron seleccionados en consideración a la disponibilidad, disposición en la colaboración y el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión establecidos:

- Estar legalmente matriculado en universidades privadas de Ambato.
- Cursar estudios de pregrado.
- Haber aceptado el consentimiento informado.

- Haber completado de forma correcta los instrumentos aplicados y las preguntas de atención.

Con respecto a los participantes, los resultados de las variables sociodemográficas evaluadas mediante la ficha ad hoc son mostrados con el objetivo de conocer las características relevantes. Los datos se configuran de la siguiente manera: variables personales y situación académica. Se ha considerado los valores mínimos, máximos, la media aritmética (M) y desviación típica (DT) en datos cuantitativos y para datos de tipo cualitativo se muestra la frecuencia, porcentaje general, válido y acumulado.

Caracterización de la muestra

Tabla 1. Variables personales

Variables	Mínimo	Máximo	M	DT
Edad	17	36	20,42	2,40
	Frecuencia	**Porcentaje**		**Acumulado**
Sexo				
Masculino	138	32,6		100
Femenino	285	67,4		67,4
Estado Civil				
Casado/a	6	1,4		1,4
Soltero/a	415	98,1		99,5
Unión Libre	2	0,5		100
Sector de Domicilio				
Rural	69	16,3		16,3
Urbano	354	83,7		100
Situación Académica y Laboral				
Estudia y NO Trabaja	346	81.8		81.8
Estudia y Trabaja	77	18,2		100,0
Estrato Socioeconómico				
Alto	5	1,2		1,2
Medio Alto	94	22,2		86,5
Medio	258	61,0		64,3
Medio Bajo	57	13,5		100
Bajo	9	2,1		3,3
Salud Física				
Excelente	22	5,2		51,8
Muy Buena	72	17,0		72,6
Buena	197	46,6		46,6
Regular	116	27,4		100
Mala	16	3,8		55,6
Salud Mental				
Excelente	19	4,5		45,4
Muy Buena	58	13,7		67,6
Buena	173	40,9		40,9
Regular	137	32,4		100
Mala	36	8,5		53,9
Institución de Educación Superior				
Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato	257	60,8		60,8
Universidad Regional Autónoma de los Andes	1	0,2		0.2
Universidad Tecnológica Indoamérica	165	39,0		39,0

Nota: 423 participantes.

En la presente investigación se consideraron 423 participantes. La tabla 1 indica que la media de la variable edad es de 20,42; es decir, la muestra es mayormente joven y homogénea. Además, refleja un predominio del sexo femenino (67,4%) y en el estado civil, predominó Soltero/a (98,1%). En el lugar de residencia, la mayoría de los participantes son del sector urbano (83,7%) y también, predominan estudiantes que se dedican únicamente a sus estudios (81,8%), no obstante, hay un grupo que combina actividades laborales y académicas (18,2%). Para finalizar, el estrato socioeconómico se centró en medio (61%), la percepción en cuánto a la

salud física y mental se focalizó en buena 46,6% y 40,9% respectivamente. La Institución de Educación Superior predominante fue Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato (60,8%).

Tabla 2. Variables académicas

Variables	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Carrera			
Derecho	4	0,9	0,9
Enfermería	13	3,1	4,0
Administración de Empresas	1	0,2	4,3
Medicina	99	23,4	27,7
Negocios Internacionales	1	0,2	27,9
Psicología Clínica	303	71,6	99,5
Sistemas de la Información	2	0,5	100
Semestre			
Primero	81	19,1	42,6
Segundo	52	12,3	69,0
Tercero	93	22,0	100
Cuarto	48	11,3	11,3
Quinto	60	14,2	56,7
Sexto	34	8,0	77,1
Séptimo	4	0,9	78,0
Octavo	30	7,1	23,4
Décimo	21	5	16,3
Beca			
No tengo beca	280	66,2	66,2
Si, tengo una beca completa	15	3,5	71,4
Si, tengo una beca parcial	106	25,1	100
Si, tengo otro tipo de beca o ayuda institucional	22	5,2	71,4
Repite Asignatura			
No, no repito ninguna asignatura	406	96,0	96,0
Si, repito una asignatura	15	3,5	100
Si, repito dos asignaturas	2	0,5	96,5

Nota: 423 participantes

Con respecto a la tabla 2, se muestra las características académicas de la población. Existe una significativa focalización de estudiantes pertenecientes a la carrera de Psicología Clínica (71,6%). En lo referente al semestre cursado, mayoritariamente hay estudiantes de tercer semestre (22%) y también de primer semestre (19,1%), esto indica una mayor participación de semestres iniciales. Por otro parte, mayoritariamente los participantes indicaron no contar con una beca (66,2%). Para finalizar, en cuánto a repetición de asignaturas, reflejó un porcentaje bajo, indica que el 96% no repite asignaturas.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Este trabajo de titulación se deriva de un proyecto de investigación titulado “Factores socioemocionales como predictores de la salud mental en estudiantes universitarios ecuatorianos”, el cual fue aprobado por la comisión de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (PUCESA). Posteriormente, se realizó el levantamiento de datos mediante el contacto con profesionales de la Universidad Tecnológica Indoamérica, Universidad Regional Autónoma de los Andes y de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato.

Consiguientemente, se administró los instrumentos pertinentes de la investigación con su respectiva validez y confiabilidad, a través de un formulario ejecutado en Google Forms el cual fue socializado por los profesionales de cada universidad, la evaluación duró aproximadamente veinte minutos. Consecuentemente, la información conseguida fue organizada en una base de datos de Excel, para su posterior exportación al software estadístico JASP versión 0.97.

Este programa fue de provecho para el pertinente análisis secuencial estructurado que empezó por las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, para la determinación de la distribución de los datos, posteriormente se realizó un análisis descriptivo de las variables para caracteriza la muestra y describir el comportamiento de las variables. Dentro de la estadística descriptiva, se empleó la media ponderada (M_p) que corresponde a un cálculo, donde a partir de la media (M) de cada dimensión, se realiza una división entre la media de la dimensión y el número de ítems que la compone, el resultado de la operación corresponde a la media ponderada.

Finalmente se empleó el análisis de correlación a través de Rho de Spearman para establecer la magnitud y significancia estadística entre las variables, lo cual brindó una base para el contrate de hipótesis y posteriormente redactar las conclusiones del presente trabajo.

En lo referente a la fundamentación teórica, los instrumentos empleados para la presente investigación tienen una sólida base empírica basada en literatura científica, lo cual, es pertinente y adecuado para el proceso de medición y análisis de las variables de estudio en la población universitaria. Los instrumentos fueron elegidos conforme a propiedades psicométricas reportadas en investigaciones previas, para garantizar que los resultados obtenidos sean válidos.

Además, se garantizó la participación voluntaria e informada de los participantes mediante el uso del consentimiento informado previo a la aplicación de los instrumentos. De la misma manera, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados para tal efecto, los cuales fueron utilizados con fines estrictamente académicos e investigativos, en concordancia a los principios éticos.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis de normalidad

Con respecto al análisis de normalidad de los resultados alcanzados en cuanto al síndrome del burnout académico y el capital psicológico con la ayuda de los instrumentos SBI-U-9 y PCQ-12 respectivamente, se desprenden los siguientes resultados

Tabla 3. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Dimensiones	Estadístico	Gl	Sig
Agotamiento	0,08	423	,02
Cinismo	0,09	423	<,01
Inadecuación	0,09	423	<,01
Autoeficacia	0,10	423	<,01
Esperanza	0,09	423	<,01
Resiliencia	0,10	423	<,01
Optimismo	0,11	423	<,01
Total PCQ-12	0,06	423	,11

Nota: n=423

La tabla 3 representa los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con respecto a las dimensiones del burnout y del capital psicológico, además del puntaje total del PCQ-12, esto bajo una muestra de 423 participantes (Gl=423).

En la mayoría de los casos, la significancia fue de p<,01, esto indica que los datos no siguen una distribución normal. Esta condición se cumple para las dimensiones de burnout que corresponde a: agotamiento, cinismo e inadecuación y también, para las dimensiones del capital psicológico que son: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo.

El puntaje total del PCQ-12 marca una excepción al obtener el resultado de significancia de ,11 que está por encima de p > 0,05, la condición del incumplimiento del supuesto de normalidad determina la elección de estadísticos no paramétricos para los análisis relacionales pertinentes. Por lo tanto, dado que el incumplimiento del supuesto de normalidad es visto en la mayoría de las dimensiones analizadas, se optó por el uso de estadísticos no paramétricos para el análisis. En

consecuencia, se usó el coeficiente de correlación de Spearman como el adecuado, debido a que no requiere supuestos de normalidad y permite evaluar la relación monotónica entre las variables.

3.2. Análisis descriptivo de las variables

En lo que compete a este apartado, se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante los reactivos SBI-U-9 y PCQ-12; con el objetivo de evaluar y describir el comportamiento de los datos, la identificación de datos o distribuciones atípicas, conocer el nivel de las variables expuestas en la muestra y dar cabida a los resultados.

Con respecto al SBI-U-9, los resultados se organizaron conforme a los resultados de cada dimensión evaluada. Se ha considerado el empleo de datos como la media (M), media ponderada (M_p), desviación típica (DT), mínimo (Min), máximo (Máx), asimetría (Asi) y curtosis (Cur).

Tabla 4. Análisis descriptivo del *School Burnout Inventory for University Students*

Dimensiones	Min	Máx	M	M_p	DT	Asi.	Cur.
Agotamiento	4	24	13,47	3,37	5,27	0,11	-0,74
Cinismo	3	18	9,24	3,08	4,44	0,33	-0,85
Inadecuación	2	12	6.80	3,40	3,02	0,04	-0,98

Nota: n=423

Los hallazgos presentados en la tabla 4 indican que los participantes presentan niveles moderados de burnout en sus tres dimensiones. En lo que corresponde al agotamiento, el promedio obtenido (M=13,47) se posiciona en un punto medio del rango (4-24), esto evidencia un desgaste emocional presente pero que no grave: no obstante, la variabilidad registrada (DT=5,27) y el rango anteriormente mencionado, presenta la existencia de casos que alcanzan niveles altos de agotamiento. La distribución evidencia una asimetría prácticamente nula (Asi. =0,11), además de una curtosis negativa (Cur. =-0,74), lo cual sugiere una distribución relativamente uniforme y dispersa de los puntajes obtenidos, sin una concentración marcada en valores altos o bajos.

En lo que compete al cinismo, el promedio evidenciado (M=9,24) muestra aproximadamente en el punto medio del rango posible (3-18), sugiere una actitud de indiferencia media entre los participantes. La variabilidad (DT=4,44), muestra heterogeneidad en las respuestas, acompañada de una curtosis negativa (Cur. =-0,85) constata que los datos se encuentran distribuidos ampliamente. La asimetría se refleja como levemente positiva (Asi. = 0,33), plasma una preponderancia de putajjes por debajo de la media, congruente a que los participantes predisponen a presentar niveles de cinismo moderados o bajos.

Con respecto a la inadecuación, el promedio reflejado (M= 6,80), se asienta también en la zona media del rango posible (2-12), coherente a una percepción moderada de ineficacia. La inadecuación es la dimensión con la variabilidad (DT=3,02) más baja en comparación a las otras dimensiones, acorde a una mayor homogeneidad en las respuestas. La asimetría casi nula (Asi. =0,04) y la curtosis negativa (Cur. =-0,98) es la más marcada de las 3 dimensiones, concordante a una distribución plana y simétrica, con puntajes distribuidos de manera uniforme en el rango.

Finalmente, al realizar una comparación entre las dimensiones a través de la media ponderada, la inadecuación se posiciona como la manifestación más frecuente e intensa del burnout (M_p=3,40), continuamente el agotamiento con (M_p=3,37), este valor refleja una cercanía con la inadecuación que sugiere que las dos dimensiones se expresan con una intensidad equivalente entre los participantes. El cinismo muestra la media ponderada más baja (M_p=3,08), no obstante, igualmente evidencia una presenciada moderada.

A continuación, se muestra el análisis descriptivo de los resultados derivados del instrumento PCQ-12. Este reactivo consta de cuatro dimensiones y un puntaje total. Se ha considerado el empleo de datos como la media (M), desviación típica (DT), mínimo (Min.), máximo (Máx.), asimetría (Asi.) y curtosis (Cur.).

Tabla 5. Análisis descriptivo de *Psychological Capital Questionnaire-12*

Dimensiones	Min	Máx	M	M_p	DT	Asi.	Cur.
Autoeficacia	0	18	11,30	3,77	5,06	-0,40	-0,80
Esperanza	0	24	14,57	3,64	6,41	-0,32	-0,74
Resiliencia	0	18	10,32	3,44	4,85	-0,21	-0,83
Optimismo	0	12	7,17	3,59	3,25	-0,44	-0,54
Total	0	72	43,37	3.61	18,08	-0,29	-0,71

Nota: n=423

Los resultados evidenciados en la tabla 5 reflejan que los participantes presentan niveles moderados de capital psicológico a manera general, debido a que el promedio total (M=43,37) se posiciona en la zona media del rango posible (0-72), esto indica una presencia funcional de recursos psicológicos, sin embargo, hay un margen considerable de desarrollo. La variabilidad del total (DT=18,08) y el rango posible evidencian una heterogeneidad significativa entre los participantes. La asimetría negativa (Asi. =0-,29) presenta un ligero predominio de puntajes superior de la media, lo que indica que, la mayoría de los participantes tiende a reportar niveles relativamente favorables, mientras que la curtosis (Cur. =-0,71) confirma una distribución plana y distribuida dispersamente.

En cuanto a las dimensiones, la esperanza se destaca con el promedio predominante (M=14,57) dentro del rango (0-24), añadido a eso, una desviación típica alta (DT=6,41), refleja una variabilidad con la que se expresa entre los participantes. La autoeficacia arroja resultados (M=11,30; rango 0-18) y la resiliencia (M=10,32; rango 0-18) representan promedios dentro del intermedio con dispersiones relativamente similares (DT=5,06 y DT=4,85) respectivamente, lo cual sugiere niveles moderados en la autopercepción de capacidad y en la recuperación ante infortunios. Finalmente, el optimismo configura el promedio más bajo de las dimensiones (M=7,17) dentro del rango (0-12), este el rango más reducido de las dimensiones.

Al momento de examinar las medias ponderadas, la autoeficacia se coloca como la dimensión predominantemente desarrollada (M_p= 3,77), continuamente la esperanza (M_p=3,64) y el optimismo (M_p=3,59). En el último lugar, la resiliencia presenta la media ponderada más baja respecto a las otras dimensiones (M_p=3,44), sin embargo, se refleja que la diferencia entre las medias ponderadas es

relativamente estrecha (3,44-3,77), esto representa un bosquejo de capital psicológico razonablemente equilibrado entre sus dimensiones.

En lo correspondiente a la asimetría, todas se presentan como negativas (Autoeficacia= -0,40; Esperanza= -0,32; Resiliencia= -0,21; Optimismo= -0,44) se constata la dominancia de puntuaciones por encima del punto central y también curtosis negativas (Autoeficacia= -0,80; Esperanza= -0,74; Resiliencia= -0,83; Optimismo= -0,54) que revela distribuciones uniformes y dispersas. A manera de síntesis, los participantes expresan un capital psicológico moderado alto, evidenciado como fortalezas a las dimensiones de autoeficacia y esperanza.

3.3. Análisis correlacional

En la siguiente tabla, se expone el análisis correlacional de los valores obtenidos a través de los instrumentos SBI-U-9 y PCQ-12, para tal motivo, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, método pertinente para la medición de relación entre dos variables y marcar su dinámica

Tabla 6. Relación entre síndrome de burnout académico y capital psicológico

	Variables		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Síndrome de Burnout Académico	**1.**	**Agotamiento**	1							
	2.	**Cinismo**	,66***	1						
	3.	**Inadecuación**	,73***	,81***	1					
Capital Psicológico	**4.**	**Autoeficacia**	-,24***	-,40***	-,35***	1				
	5.	**Esperanza**	-,28***	-,42***	-,41***	,85***	1			
	6.	**Resiliencia**	-,29***	-,35***	-,36***	,73***	,81***	1		
	7.	**Optimismo**	-,26***	-,38***	-,36***	,75***	,81***	,81***	1	
	8.	**Total PCQ-12**	-,29***	-,43***	-,41***	,91***	,96***	,90***	,90***	1

Nota: * p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Para las variables de burnout, se observa que todas las relaciones presentadas en la tabla 6 fueron significativas (p<,001). De manera específica, se evidencia que el agotamiento presentó relaciones negativas bajas con las dimensiones del capital psicológico y con su total (-,24*** con autoeficacia; -,28*** con esperanza; -,29*** con resiliencia; -,26*** con optimismo y con el total PCQ-12 fue de -,29***, todos dentro de un rango -,4 a -,2). Así mismo, se constata que el cinismo mostró correlaciones en esta misma dirección, pero en tamaño moderado (-,40*** con autoeficacia; -,42***

con esperanza; -,35*** con resiliencia; -38*** con optimismo y -,43*** con el total PCQ-12, dentro del rango -,7 a -,4). De igual manera ocurre con la inadecuación, que obtuvo asociaciones negativas en tamaño bajo y moderado con el capital psicológico (-,34*** con autoeficacia; -,41*** con esperanza; -,36*** con resiliencia; -,36*** con optimismo y -,41*** con el total PCQ-12).

Conforme a las relaciones dentro de las dimensiones del burnout académico, es congruente que, a mayor agotamiento, mayor cinismo (,66***) e inadecuación (,73***). De la misma manera, la asociación más intensa se produce entre cinismo e inadecuación (,81***, dentro del rango ,7 a ,9).

Dentro de las dimensiones del capital psicológico, se refleja que, a mayor autoeficacia, mayor esperanza (,85***), resiliencia (,73***) y optimismo (,75***), congruente con la interrelación que hay entre las dimensiones. Las asociaciones más altas se dan entre esperanza y resiliencia (,81***), esperanza y optimismo (,81***), además de resiliencia y optimismo (,81***). Por su parte, el total del PCQ-12, mantiene correlaciones muy altas con sus dimensiones, que confirma así que el constructo total configura de manera consistente la varianza de cada dimensión.

Contraste de hipótesis

Para el contraste de hipótesis se instauró como criterio de decisión la identificación de la existencia y magnitud de relación entre las variables: síndrome de burnout académico y el capital psicológico. En adición, se considera la significancia estadística como un elemento complementario que ampara la solidez de los resultados.

H_1: Existe una relación estadísticamente significativa entre el síndrome de burnout académico y el capital psicológico en estudiantes universitarios del Ecuador.

En función a la hipótesis alternativa planteada, se realizó un análisis estadístico correlacional por medio del coeficiente Rho de Spearman, donde se evidenció una correlación negativa estadísticamente significativas entre las dimensiones del

burnout académico y el puntaje global del capital psicológico. El agotamiento presentó una correlación negativa de magnitud baja (-,29***), el cinismo evidenció correlación negativa de mayor magnitud (-,43***), mientras tanto, la inadecuación representó correlación negativa de magnitud baja a moderada (-,41***). Estos resultados indican de manera sólida que a mayores niveles de burnout académico, menor será el capital psicológico. En todas las relaciones se constataron significancia estadística nivel .001 (bilateral). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

CONCLUSIONES

- Durante la investigación se fundamentó teóricamente la importancia del síndrome del burnout académico, visto como el estado constante de estrés debido a las exigencias y sobrecarga del entorno, y el capital psicológico, definido como el estado psicológico positivo que contiene recursos que permiten afrontar de manera adecuada los desafíos. Todo esto dentro del campo de la prevención y abordaje de la salud mental, en específico en poblaciones académicas que son propensas a tensiones debido a las demandas del entorno universitario.

- Con respecto a la evaluación de las variables, se evidenció que el burnout académico presentó niveles moderados dentro de la muestra analizada. Las dimensiones con mayor presencia fueron la inadecuación y el agotamiento, en cambio, el cinismo fue menos frecuente, sin embargo, mantiene importancia. Por otra parte, el capital psicológico evidenció niveles moderados, donde se destaca la autoeficacia y la esperanza como dimensiones que predominan, mientras que el optimismo y la resiliencia fueron las menos desarrolladas.

- Mediante el análisis estadístico correlacional con el coeficiente Rho de Spearman, se evidenció relaciones negativas estadísticamente significativas entre todas las dimensiones del burnout académico y el capital psicológico. El cinismo fue la dimensión con mayor presencia en la muestra, evidenciando correlaciones negativas con el total PCQ-12 (-,43***) y la esperanza (-,42***). Las correlaciones que se destacan en cuanto a la inadecuación son con esperanza y el total PCQ-12 (-,41***). Las correlaciones bajas se vieron en agotamiento con esperanza (-,28***), resiliencia (-,29***) y el total PCQ-12 (-,29***). Finalmente, la esperanza (,96***) y la resiliencia (,90***), se establecen como las dimensiones más altas del capital psicológico en relación al total PCQ-12. Estos indican que a mayores niveles de burnout académico, menor es el capital psicológico.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda la ejecución de investigaciones similares a la presente, en donde se considere poblaciones más amplias, donde se incluya a universidades públicas y otras carreras, además de incluir otras variables psicológicas que tengan relación, para beneficiar a la generalización de resultados.

- Se aconseja la realización de investigaciones encaminadas a profundizar la relación entre las variables de la presente investigación, a través de diseños longitudinales para obtener información consistente a través del tiempo con respecto a las variables, la evolución y la posible relación.

- Se recomienda realizar más investigaciones acerca del capital psicológico dentro del contexto nacional, debido a que existe limitada literatura acerca de la variable en el Ecuador. El capital psicológico representa un factor protector importante ante el síndrome de burnout académico por lo cual, es pertinente el estudio de la variable porque es importante para el bienestar general de los estudiantes.

- Es recomendable la realización de estudios de adaptación y validación psicométrica del *School Burnout Inventory University* en población estudiantil ecuatoriana. A pesar de que, el instrumento ha mostrado niveles adecuados de confiabilidad en investigaciones anteriores en muestras de universitarios, así como en el presente estudio, es pertinente que exista una adaptación formal al contexto ecuatoriano.

- Se recomienda la implementación de programas de intervención dentro de contexto académicos universitarios, encaminados al fortalecimiento de la resiliencia, esperanza, autoeficacia y optimismo, con la finalidad de prevenir el aparecimiento del síndrome de burnout académico.

BIBLIOGRAFÍA

Archenti, N. (2007). El sondeo. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (2007), *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 203-214). Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Arshiha, A. S., Heydari, S., & Fakhri, M. (2025). Effect of mindfulness training on happiness, emotion regulation, and psychological capital in students. *International Journal of Body Mind and Culture, 12*(6), 254-263. https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i6.1036

Arumsari, A., Pratiwi, M., Ramadhan, M., Nisa', K., & Syakira, G. (2025). The phenomenon of academic burnout in students: A literature study. *Proceeding International Symposium on Global Education, Psychology, and Cultural Synergy.* https://doi.org/10.30651/psychoseries.v1i1.28715

Bakker, A., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*, 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Bernés, A. R., Barragán, R. A. M., & Cortez, R. C. R. (2025). Burnout académico y salud mental en estudiantes de ciencias de la salud. *EDUCATECONCIENCIA.* https://doi.org/10.58299/edutec.v33i2.423

Boada-Grau, J., Merino-Tejedor, E., Sánchez-García, J., Prizmic-Kuzmica, A., & Vigil-Colet, A. (2015). Adaptation and psychometric properties of the SBI-U scale for academic burnout in university students. *Anales de Psicología, 31*, 290-297. https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.168581

Brosschot, J. (2010). Marcadores de estrés crónico: Activación fisiológica prolongada y cognición perseverante (in)consciente. *Neuroscience and*

Biobehavioral Reviews, *35*(1), 46-50. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2010.01.004

Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C., Enrique, J., & Sañudo, P. (2010). El burnout académico: Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. Manuscrito no publicado.

Caballero, C. C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Burnout académico. *Revista del Centro de Estudios de Psicología de la Universidad de los Andes,* (27), 108-120.

Caballero, D., Breso, E., & Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe,* *32*(3), 424-441. https://doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217

Carlos-Tepo, L. D., Gómez-Larrea, X. V., Núñez-Sandoval, M. G., & Guerrero-Alcedo, J. M. (2025). Stress and academic performance: The mediating role of psychological capital in Peruvian university students. *Avances en Psicología Latinoamericana,* *43*(1). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.13524

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good grades: The mediating role of psychological capital and academic engagement on the associations between supportive relationships and academic performance. *Frontiers in Psychology,* *10*, 484. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00484

Carvajal Andrade, L. D. J., Logacho Villacís, B. del R., & Rojas Jaramillo, R. R. (2020). Prevalencia de síndrome de burnout en los estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad Central del Ecuador. *Revista Científica Retos de la Ciencia,* *4*(8), 38-54. https://doi.org/10.53877/rc.4.8.20200101.04

Castro, A. L. B. (2023). Psychological capital influences the intrinsic motivation for university students from northwestern Mexico. *Interdisciplinaria, 40*(2), 169-180. https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.10

Chauca-Bajaña, L., Ordoñez Balladares, A., Carrión Bustamante, I. A., Sánchez Salcedo, A. C., Suárez-Palacios, J., Villao-León, X. A., . . . Velásquez Ron, B. (2025). Burnout syndrome among dental students in clinical training: A multicenter cross-sectional study in Ecuador. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(9). https://doi.org/10.3390/ijerph22091393

Contreras, A. B. R., Suárez, C. R., Alcázar, M. A. M., & Barragán, S. O. (2025). Relación entre el estrés emocional y el síndrome de burnout (desgaste profesional) en las alumnas de la Universidad Tecnológica de Tehuacán. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica.* https://doi.org/10.46990/relep.2025.7.1.2080

Cortina, A. C. F., Avi, B. R., Mediavilla, M. G., & Gaite, S. O. (2023). Diseño de cuestionario ad hoc para identificar los perfiles y percepciones de uso de aulas virtuales asociados a modelos educativos en las universidades. En *Libro de actas de las XXX Jornadas Internacionales de Tecnología Educativa: 30 años de docencia e investigación en Tecnología Educativa: Balance y futuro* (pp. 677-680). Universidad de La Laguna.

Dawkins, S., Martin, A., Scott, J., & Lumley, K. (2013). Psychological capital: A review and synthesis of the measurement, antecedents, and outcomes. *Canadian Journal of Administrative Sciences, 30*(4), 253-270.

DeVon, H., Block, M., Moyle-Wright, P., Ernst, D., Hayden, S., Lazzara, D., . . . Kostas-Polston, E. (2007). A psychometric toolbox for testing validity and reliability. *Journal of Nursing Scholarship, 39*(2), 155-164. https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x

Dong, C., Zhao, J., Wei, Y., Wu, D., & Cai, Z. (2024). Comparative analysis of cognitive behavioral therapy and dialectical behavior therapy in enhancing psychological capital among medical students: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology, 15*, Artículo 1479310. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1479310

Elhadidy, A. M., Osman, O. A. B., & Mahmoud, S. (2025). Effect of an educational program to enhance psychological capital on academic burnout among nursing students. *Teaching and Learning in Nursing, 20*(4), e1084-e1089. https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.05.019

Elhami, A., & Khoshnevisan, B. (2022). Conducting an interview in qualitative research: The modus operandi. *Mextesol Journal.* https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-3

Escuderos, A. D. M., Colorado, Y. S., & Sañudo, J. E. P. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia, 11*, 45-55. https://doi.org/10.21500/19002386.2926

Fernández-Arata, M., Domínguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2016). Single-item academic burnout and its relationship with academic self-efficacy in college students. *Enfermería Clínica, 27*(1), 60-61. https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.07.001

Flores Verduzco, G. R., García Bernal, I. C., & Pastrana Corral, S. A. (2025). Burnout académico en estudiantes de Psicología.

Gebregergis, W. T., & Csukonyi, C. (2024). The mediated impacts of psychological capital on student burnout through academic engagement and learner empowerment: A serial mediation model. *European Journal of Educational Research, 13*(4), 1933-1949. https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1933

Gomes da Costa, M., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education, 19*(3), 100516. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516

Gómez-Urquiza, J., Velando-Soriano, A., Martos-Cabrera, M., Cañadas, G., Albendín-García, L., La Fuente, G., & Aguayo-Estremera, R. (2023). Evolution and treatment of academic burnout in nursing students: A systematic review. *Healthcare, 11*. https://doi.org/10.3390/healthcare11081081

Guerrero-Alcedo, J. M., & Espina-Romero, L. C. (2024). Bayesian analysis of psychological capital in Peruvian university students: Differences by sex and age. *Heliyon, 10*(15). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35370

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education.

Hobfoll, S. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*, 116-122. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2010.02016.x

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524.

Indu, P., & Vidhukumar, K. (2020). Estudios descriptivos (Métodos de investigación en psiquiatría). *Kerala Journal of Psychiatry, 33*(2). https://doi.org/10.30834/kjp.33.2.2020.239

Leon-Perez, J. M., Antino, M., & Leon-Perez, R. (2016). The role of psychological capital and intragroup conflict on employees' burnout and quality of service:

A multilevel approach. *Journal of Work and Organizational Psychology, 32*(3), 175-182. https://doi.org/10.1016/j.jwreop.2016.07.001

Li, Q. (2017). Dynamic statistical analysis of how psychological capital impact on university students individual growth based on big data method. *Boletín Técnico/Technical Bulletin, 55*(15), 42-48.

Lim, W. (2024). What is quantitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal, 33*, 325-348. https://doi.org/10.1177/14413582241264622

López-Guerra, V., Ocampo-Vásquez, K., Quinde, L., Mora, S. G., & Guerrero-Alcedo, J. (2023). Psychometric properties and factorial structure of the Spanish version of the psychological capital scale in Ecuadorian university students. *PLOS ONE, 18*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285842

Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review, 3*(2), 249-271.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001

Madigan, D., & Curran, T. (2020). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*, 387-405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Madigan, D., Kim, L., & Glandorf, H. (2023). Interventions to reduce burnout in students: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 931-957. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00731-3

Martín, J. A., & Munar, M. C. (2003). *Introducción a la estadística descriptiva para economistas*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*, 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Mazhar, S. (2021). Methods of data collection: A fundamental tool of research. *Journal of Integrated Community Health.* https://doi.org/10.24321/2319.9113.202101

Mukti, B. (2025). Methods in health research: Probability and non-probability sampling. *Health Sciences International Journal.* https://doi.org/10.71357/hsij.v3i2.64

Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior, 35*. https://doi.org/10.1002/job.1916

Nwabuko, O. (2024). An overview of research study designs in quantitative research methodology. *American Journal of Medical and Clinical Research & Reviews.* https://doi.org/10.58372/2835-6276.1169

Ober, J., Kochmańska, A., & Sitinjak, C. (2025). Assessment of academic burnout among university students in Poland. *SAGE Open, 15*(4). https://doi.org/10.1177/21582440251387802

Ocampo Vásquez, K. E. (2025). Relación entre el estrés y el capital psicológico en estudiantes universitarios ecuatorianos. En Á. Martos Martínez, J. J. Gázquez Linares, M. M. Molero Jurado, E. Martínez Casanova y P. Molina Moreno (Comps.), *Retos y oportunidades en la innovación docente en Psicología y Salud* (pp. 55-60). Editorial ASUNIVEP.

Olson, N., Oberhoffer-Fritz, R., Reiner, B., & Schulz, T. (2025). Stress, student burnout and study engagement: A cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. *BMC Psychology, 13*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6

Plett-Torres, T., Martínez-Flisser, G., Gutiérrez-Barreto, S., Vives-Varela, T., Hamui-Sutton, A., & Flisser, A. (2018). Burnout en estudiantes del Plan de Estudios Combinados en Medicina, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 21*(6), 295-303. https://doi.org/10.33588/fem.216.973

Putri, L., Rezani, M., & Hermina, D. (2025). Correlational research design. *Jurnal Riset Multidisiplin Edukasi.* https://doi.org/10.71282/jurmie.v2i6.456

Quispe, J. Y. T. (2025). Síndrome de burnout y desempeño académico en estudiantes de Educación Básica Alternativa: Un estudio macroregional en Puno, Perú. *Gaceta Científica.* https://doi.org/10.46794/gacien.11.4.2669

Rad, M., Shomoossi, N., Rakhshani, M. H., & Sabzevari, M. T. (2017). Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran. *Acta Facultatis Medicae Naissensis, 34*(4), 311-319. https://doi.org/10.1515/afmnai-2017-0035

Reyes, N., & Blanco, N. R. (2016). Prevalencia del síndrome de burnout académico en el estudiantado de Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Enfermería Actual de Costa Rica,* 16-35. https://doi.org/10.15517/revenf.v0i31.24519

Rodríguez-Aguirre, C., de León, D. A., & Garza-Olivares, X. (2025). Academic burnout, professional commitment and psychological capital in undergraduate clinical and health psychology students. *2025 Institute for the Future of Education Conference IFE 2025.* https://doi.org/10.1109/IFE63672.2025.11024752

Sabagh, Z., Hall, N., & Saroyan, A. (2018). Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout. *Educational Research, 60*, 131-156. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1461573

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2006). How challenges and redundancies at work relate to organizational resilience, cortisol and burnout: A cross-sectional study. *Journal of Happiness Studies, 7*(1), 121-142.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 48-57. https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). *Estadísticas de matrícula de educación superior en Ecuador.* SENESCYT.

Seligman, M. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*, 1-23. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.

Seligman, M., & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5

Siu, O. L. (2013). Psychological capital, self-efficacy, and inhibition of burnout. *Journal of Chinese Human Resource Management, 4*(1), 4-18. https://doi.org/10.1108/20408001311306734

Smith, S. M., & Vale, W. W. (2006). The role of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in neuroendocrine responses to stress. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 8*(4), 383-395. https://doi.org/10.31887/DCNS.2006.8.4/ssmith

Sweet, J., & Swayze, S. (2023). Academic psychological capital: A novel approach to freshmen retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 25*(2), 235-253. https://doi.org/10.1177/1521025120980372

Talavera Salas, I. X., Puma Coila, J. J., Ponce Peñaloza, A. P., & Condori Mamani, O. (2024). Burnout académico en estudiantes universitarios. *PURISUM. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, 1*(1), 43-53. https://doi.org/10.62785/prics.v1.i1.5

Tang, X.-L. (2024). The impact of school climate on academic burnout of Chinese students: The mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Education, 9.* https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346347

Tating, D., Tamayo, R., Melendres, J., Chin, I., Gilo, E., & Nassereddine, G. (2023). Effectiveness of interventions for academic burnout among nursing students: A systematic review. *Worldviews on Evidence-Based Nursing.* https://doi.org/10.1111/wvn.12628

Toma, R. (2021). Evidencias de validez de una medida de la motivación por las Ciencias de la Naturaleza. *Educación XX1, 24*(2), 351-374. https://doi.org/10.5944/educxx1.28244

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research.* Sage Publications.

Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role

of study engagement. *Current Psychology, 41*(10), 6731-6743. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9

Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 11*, 47-59. https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.185

Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 102*, 104938. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104938

Wang, L., Miao, C., & Wang, J. (2024). The impact of psychological capital on academic burnout among vocational undergraduate college students: The mediating role of positive emotions. *Environment and Social Psychology, 9*(12). https://doi.org/10.59429/esp.v9i12.3210

Wang, X. (2024). Use of proper sampling techniques to research studies. *Applied and Computational Engineering.* https://doi.org/10.54254/2755-2721/57/20241324

Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest, 158*(1S), S65-S71. https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012

Wernsing, T. (2014). Psychological capital: A 12-nation review of invariance and associations with employee attitudes and behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 21*(2), 157-172.

Zakowski, S., Hall, M., Klein, L., & Baum, A. (2001). Appraised control, coping, and stress in a community sample: A test of the goodness-of-fit hypothesis.

Annals of Behavioral Medicine, 23, 158-165. https://doi.org/10.1207/s15324796abm2303_3

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente, se solicita su autorización para incluirlo como participante en la investigación denominada "Factores socioemocionales como predictores de la salud mental en estudiantes universitarios", realizada en Ecuador entre 2025 y 2027. La investigación es dirigida por el profesor Esteban Moreno Montero (PUCE Ambato), con la colaboración de docentes de la PUCE Ambato, Universidad Técnica de Ambato, Universidad Tecnológica Indoamérica y Universidad Tecnológica ECOTEC.

El objetivo del proyecto es analizar cómo los factores socioemocionales influyen en la salud mental de los estudiantes universitarios ecuatorianos.

Si acepta participar, se le pedirá que complete algunos cuestionarios relacionados con el tema y una breve ficha sociodemográfica. Su participación tomará aproximadamente 20 minutos.

Su participación es voluntaria y anónima. No se recopilará su nombre ni información que permita identificarle. Los datos se utilizarán únicamente con fines investigativos. Le garantizamos la absoluta confidencialidad de la información.

Así mismo, en caso de que lo estime pertinente usted puede recurrir a los responsables del proyecto para resguardar sus derechos si usted percibiese que estos han sido vulnerados en algún sentido.

Si tiene preguntas o desea información, puede escribir al correo: esteban.m.moreno.m@pucesa.edu.ec

Al aceptar, confirmo que he sido informado/a sobre el estudio y doy mi consentimiento para participar:

( ) Acepto.

( ) Mi representante autorizó mi participación.

FIRMA

ANEXO 2. FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Instrumento de recolección de datos personales y académicos

Instrucciones: Marque con una X el casillero (☐) que corresponda a su situación y complete los espacios en blanco con la información solicitada. La información proporcionada es confidencial y de uso exclusivamente académico/investigativo.

Fecha: _____

1. DATOS PERSONALES

Edad (años cumplidos): _____

Sexo

☐ Masculino ☐ Femenino

Estado civil

☐ Soltero/a ☐ Casado/a ☐ Unión libre

Sector de domicilio

☐ Urbano ☐ Rural

Situación académica y laboral

☐ Estudia y no trabaja ☐ Estudia y trabaja

Estrato socioeconómico

☐ Alto ☐ Medio alto ☐ Medio ☐ Medio bajo ☐ Bajo

2. AUTOPERCEPCIÓN DE SALUD

Salud física

☐ Excelente ☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Mala

Salud mental

☐ Excelente ☐ Muy buena ☐ Buena ☐ Regular ☐ Mala

3. DATO ACADÉMICOS

Institución de Educación Superior

☐ Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato ☐ Universidad Regional Autónoma de los Andes

☐ Universidad Tecnológica Indoamérica

Carrera

☐ Derecho ☐ Enfermería ☐ Administración de Empresas

☐ Medicina ☐ Negocios Internacionales

☐ Psicología Clínica ☐ Sistemas de la Información

Semestre que cursa

☐ Primero ☐ Segundo ☐ Tercero ☐ Cuarto ☐ Quinto

☐ Sexto ☐ Séptimo ☐ Octavo ☐ Noveno ☐ Décimo

Beca

☐ No tengo beca ☐ Sí, beca completa

☐ Sí, beca parcial ☐ Sí, otro tipo de beca o ayuda institucional

¿Repite alguna asignatura?

☐ No, no repito ninguna asignatura ☐ Sí, repito una asignatura ☐ Sí, repito dos asignaturas

ANEXO 3. *SCHOOL BURNOUT INVENTORY FOR UNIVERITY STUDENTS*

(Boada-Grau et al., 2015)

Annex 1. Spanish version of the academic burnout scale (SBI-U-9).

Instrucciones. Por favor, elige la alternativa que mejor describe tu situación (estimación del mes pasado) en cuanto a tu situación en tu Universidad.

1 Totalmente en desacuerdo	2 Relativamente en desacuerdo	3 En desacuerdo	4 Relativamente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Totalmente de acuerdo

1.-Me siento agobiado/a por el trabajo académico (AGO 1).
2.-Siento una falta de motivación en mis actividades universitarias, y a menudo, pienso en dejarlo (CIN 1).
3.-A menudo tengo una sensación de insuficiencia en mis actividades universitarias (INAD 1).
4.-A menudo me cuesta dormir por temas relacionados con mi trabajo académico (AGO 2).
5.-Siento que estoy perdiendo interés en mi trabajo académico (CIN 2).
6.- Me pregunto constantemente si mi trabajo académico tiene algún significado (CIN 3).
7.-Me obsesiono con temas relacionados con mi trabajo académico durante mi tiempo libre (AGO 3).
8.-Solía tener unas expectativas más altas de mi trabajo académico que las que tengo ahora (INAD 2).
9.-La presión de mi trabajo universitario me causa problemas en mis relaciones personales con los demás (AGO 4).

Nota. AGO = Agotamiento del trabajo universitario; CIN = Cinismo hacia el sentido universitario; INAD = Sentido de inadecuación a la universidad

ANEXO 4. *PSYCHOLOGICAL CAPITAL QUESTIONNAIRE 12 ITEMS*

(Luthans, Avolio y Avey, 2007)

Psychological Capital Questionnaire: 12 Core Items

BRIEF PSYCAP (adaptada de Luthans, Avolio, and Avey, 2007)

0	1	2	3	4	5	6
Completamente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo parcialmente	Completamente de acuerdo

ITEMS
1. Me siento seguro de mí mismo a la hora de expresar lo que opino de mis estudios
2. Me siento seguro de mí mismo a la hora de participar en conversaciones sobre las estrategias que deben guiar mis estudios
3. Me siento seguro al compartir información sobre mis estudios con otra gente
4. Si estuviese en apuros con mis estudios, se me ocurrirían muchas formas de salir adelante.
5. Actualmente creo que estoy teniendo bastante éxito en mis estudios.
6. Se me ocurren muchas formas de alcanzar mis actuales objetivos en los estudios.
7. En este momento, estoy logrando los objetivos que me he propuesto en mis estudios.
8. Si fuera necesario, podría "apañarme solo", por así decirlo, en los estudios.
9. Normalmente, me tomo con calma los aspectos estresantes de mis estudios.
10. Puedo superar los momentos difíciles en mis estudios, porque ya me he enfrentado antes a las dificultades.
11. En lo que respecta a mis estudios, siempre veo la botella medio llena.
12. En lo que respecta a mis estudios, soy optimista en cuanto a lo que me deparará el futuro.

Self-efficacy: items 1, 2 y 3
Hope: items 4, 5, 6 y 7
Resilience: items 8. 9 y 10
Optimism: items 11 y 12