

Zona Central

Inteligencia emocional
frente al Burnout y
Engagement académico,
en estudiantes de
pregrado ingreso ciclo
01 de 2022 UNAB

 EDUCACIÓN

Condicionantes del Rendimiento Académico,
Continuidad e Innovación del Acto Educativo

Departamento de Intercambio
Científico y Cultural

Inteligencia emocional frente al Burnout y Engagement académico, en estudiantes de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 UNAB

ÁREA DE EDUCACIÓN

ZONA CENTRAL

Línea de Investigación:

Condicionantes del rendimiento académico, Continuidad e Innovación del Acto Educativo.

Dirección de Investigación y Proyección Social

Departamento de Intercambio Científico y Cultural





Fin Institucional

Hacer de la investigación el medio idóneo para el descubrimiento sistemático de nuevos conocimientos que tiendan a enriquecer la realidad científica y social en su dimensión nacional e internacional.

Director Nacional

Roberto Hernández Rauda*
Correo electrónico: roberto.rauda@unab.edu.sv

Dirección

1a Calle Poniente y 39 Avenida Norte,
No. 2128, Col. Flor Blanca, San Salvador.

Contacto

Tel.: (+503) 2510-7455 y (+503) 2510-7429
<https://www.unab.edu.sv/>

* A quien debe dirigirse la correspondencia.

Este es un informe segregado, extracción de la publicación monográfica original.

Zona: Central.

Cualquier reproducción total o parcial está permitida, solo deberá hacerse citando de forma correcta la fuente.

El sello editorial no se responsabiliza de los contenidos de las páginas web enlazadas o referenciadas a esta publicación.

Información de la Publicación

Título:

Inteligencia emocional frente al Burnout y Engagement académico, en estudiantes de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 UNAB.

Autor:

Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán
(Investigador Principal).

Cooperación técnica:

Roberto Hernández Rauda, Héctor Ezequiel Méndez Maldonado, Tania Griselda González Gómez.

Colaboración académica:

Josué Monterroza, Juan José Escuintla, Samuel Alejandro Cano.

ISBN <E-Book >: 978-99961-65-46-7
SCDD 21 152.4

Primera Edición.

© 2023, Universidad Doctor Andrés Bello.

Código Institucional: 4CR/INV/I/2022.

Área de Investigación: Educación.

Línea de Investigación: Condicionantes del rendimiento académico, Continuidad e Innovación del Acto Educativo.

Para su citación:

Deleon Villagrán, M. D. (2023). *Inteligencia emocional frente al Burnout y Engagement académico, en estudiantes de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 UNAB* [Monografía].

Universidad Dr. Andrés Bello.

https://www.unab.edu.sv/books/?wbg_title_s=&wbg_category_s=Educaci%C3%B3n&wbg_published_on_s

Índice

	Pág.
PRÓLOGO.....	8
RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	12
<i>Burnout</i> Académico.....	15
<i>Engagement</i> Académico.....	19
Inteligencia Emocional.....	22
Objetivos y Supuestos de Investigación.....	24
METODOLOGÍA.....	27
Población y Muestra.....	28
Inventarios e Instrumento.....	29
Procesamiento y Análisis	32
RESULTADOS A NIVEL NACIONAL.....	36
Dimensiones	40
Asociación.....	50
Resultados extrapolados: Zona Central.....	58
DISCUSIÓN	61
CONCLUSIÓN.....	65
REFERENCIAS.....	69
ANEXO.....	77
1. Instrumento: Inteligencia Emocional, <i>Burnout</i> y <i>Engagement</i> Académico.....	78

Índice de Tablas

Tabla 1 Estudiantes inscritos en el Ciclo I – 2022, por Centro Regional UNAB, según Ingreso	28
Tabla 2 Descriptivos personales de Estudiantes, según Sexo.....	37
Tabla 3 Descriptivos en calidad de Estudiantes, según Sexo	39
Tabla 4 Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala TMMS (<i>Trait Meta - Mood Scale</i> , de 24 ítems).....	41
Tabla 5 Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala MBI-SS (<i>Maslach Burnout Inventory - Student Survey</i> , de 15 ítems).....	42
Tabla 6 Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala UWES- <i>Student</i> (<i>Utrecht Work Engagement Scale</i> para estudiantes, de 17 ítems)	44
Tabla 7 Consistencia Interna para Escalas, Subescalas, y Factores Rotados.....	45
Tabla 8 Componentes según niveles aceptables para la Escala TMMS-24 (<i>Trait Meta - Mood Scale</i>)	47
Tabla 9 Componentes Rotados según niveles para la Escala MBI-SS-15 (<i>Maslach Burnout Inventory - Student Survey</i>)	48
Tabla 10 Componentes Rotados según niveles para la Escala UWES- <i>Student-17</i> (<i>Utrecht Work Engagement Scale</i>)	50
Tabla 11 Test de Normalidad para componentes resultantes del modelaje AFE	51
Tabla 12 Asociación, diferencia y concordancia, para componentes resultantes del modelaje AFE	52
Tabla 13 Correlaciones de los componentes resultantes del modelaje AFE	54

Índice de Figuras

Figura 1 Distribución Etaria de las/os Estudiantes	36
Figura 2 Departamento de Residencia de las/os Estudiantes.....	38
Figura 3 Grafico de Sedimentación – AFE, de la Escala UWES- <i>Student</i> (<i>Utrecht Work Engagement Scale</i> para estudiantes, de 17 ítems)	43
Figura 4 Ponderación de resultados de Escalas según conjuntos de componentes, por sexo	56
Figura 7 Niveles de incidencia <i>Burnout</i> y <i>Engagement</i> , Zona Central.....	59

PRÓLOGO

En la actualidad la Educación Superior enfrenta dinámicas de complejización sociocultural, se plantea desafíos para la actualización de los modelos educativos implementados, con la priorización en el uso de las TIC para ofrecer servicios de formación de calidad y educación continua a distancia y en semipresencialidad, para la profesionalización de la comunidad educativa con plataformas virtuales y herramientas digitales al servicio de los aprendizajes.

En las dinámicas de la digitalización de la educación, el estudiante se presenta como un actor con autonomía para la aprehensión de conocimientos y habilidades, gestionando por si mismo la dirección y el ritmo de su aprendizaje, con un papel proactivo y comprometido con su formación académica, apoyándose en los docentes como actores antagonistas que facilitan y retroalimentan alternativas de saberes para el desarrollo de capacidades.

El fin de este proyecto de investigación radica en la búsqueda de la asociación que puede resultar de las condicionantes socioemocionales del *Burnout*, del *Engagement*, y de la Inteligencia Emocional en estudiantes de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 de Universidad Doctor Andrés Bello, para poder explorar una probable incidencia de estos componentes en el compromiso de los educandos con su continuidad formativa, mediante metodología y técnicas cuantitativas, utilizando inventarios de propiedades psicométricas.

El resultado final permitió registrar percepciones sobre las experiencias de aprendizaje bajo modalidades de educación a distancia y estrategias en semipresencialidad implementadas en el espacio y tiempo de análisis, presentado resultados extrapolados sobre el centro regional de San Salvador en la Zona Central del país. Asimismo, se registró insumos de verificación de aspectos motivacionales y de compromiso académico en autoconcepto de los estudiantes universitarios, para la continuidad en la Educación Superior ante las modalidades educativas planificadas para la obtención de aprendizaje significativos.

MAE. Iveth Escobar de Umanzor
Rectora
Universidad Doctor Andrés Bello

RESUMEN

De acuerdo a las particularidades y de las dinámicas de los entornos donde se desenvuelve cada estudiante, tiene probabilidades de percibir como contextos estresores una serie de aspectos que complejizan sus rutinas académicas, de esta manera las nociones socioemocionales de autoconcepto y automotivación (Inteligencia Emocional) tienen influencia anímica positiva (*Engagement*) o negativa (*Burnout*) en su rendimiento académico. Este proceso de investigación se realizó bajo características metodológicas deductivas, de tipo relacional, y con técnicas cuantitativas utilizando inventarios de propiedades psicométricas en la comunidad estudiantil de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 (modalidades nuevo ingreso, reingreso e ingreso por equivalencias), de las cinco Facultades de la Universidad Doctor Andrés Bello. Se obtuvieron resultados que comprueban relaciones de asociación y diferencia entre los componentes medidos, que indican una adecuada autopercepción de los estudiantes sobre sus emociones, como ventaja de asimilación para la superación de adversidades, en cuanto al *Burnout* académico, prevalecen procesos adecuados de manejo del estrés (distrés), y sobre el *Engagement* académico, se observa en su rol educando un autoconcepto de disposición y persistencia para el inicio de su formación profesional como herramienta de superación de su carga académica.

Palabras Clave

Rendimiento Académico, *Burnout* Académico, *Engagement* Académico, Inteligencia Emocional, Rol educando, Gestión de los aprendizajes.

INTRODUCCIÓN

La ansiada etapa post pandemia por Covid-19 se vislumbra más cercana que nunca en el país, retomar las actividades que se especulaban bajo la figura de una nueva normalidad ya es un hecho, la cotidianidad se ha reconfigurado nuevamente en la sociedad incluyendo el sector educativo, quedando rezagado el sentido obligatorio de la continuidad formativa que se manejó de manera suspendida o excluida de los espacios de confluencia: “Resulta importante realizar un mapa de los procesos de reconfiguración de las relaciones... entre la educación y las prácticas digitales de diversos actores sociales...” (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, p. 351).

La crisis provocada por la pandemia, evidenció muchas carencias y debilidades del Sistema Educativo a nivel nacional, y a su vez, aceleró procesos de digitalización de la educación. La instrumentalización de plataformas y herramientas virtuales fue una solución paliativa de afrontamiento a la paralización del acto educativo, obligando a docentes y estudiantes a incorporar una diversidad de tecnologías en sus dinámicas académicas.

En muchos casos, las estrategias pedagógicas valoraban como distópicas estas tecnologías, y hasta eran consideradas como recursos didácticos inviables, según las características de las comunidades educativas que se atendían en el país, ya que los actores sociales involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenían conocimientos cuasi nulos de los beneficios presentados en la implementación de estos recursos, aunado a la brecha digital de esta sociedad (Constante & Torres, 2021).

Se tenía claro que el cese de actividades académicas en las Instituciones de Educación Superior (IES) no debía extenderse demasiado, ya que la prolongación de esta pausa académica, profundizaría ciertas problemáticas en sus comunidades educativas, desde el acceso futuro a la educación superior, hasta repercusiones en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “Si bien la educación remota ha permitido asegurar la continuidad de las actividades académicas, esta modalidad de enseñanza puede tener serias implicancias...” (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO [IESALC], 2021, p. 06).

Era normal apreciar que las IES no tenían mucha experiencia en modalidades educativas a distancia, ni con plataformas y herramientas digitales al servicio de los aprendizajes, pero a pesar

de ello, en la mayoría de los casos se logró la transición a la virtualidad, y aunque al principio fue de manera abrupta, se consiguió más rápido de lo que se esperaba.

Ante el contexto, dicha adaptación a la educación remota, no fue producto de un proceso de planificación sistemática paulatina, por lo que, los procesos de aprendizaje y la calidad de la enseñanza pudieron verse afectados. En primera instancia se intentó replicar el mismo esquema pedagógico empleado para la enseñanza-aprendizaje presencial, la urgencia del seguimiento y la continuidad educativa no permitía considerar que, la dinámica del aprendizaje por medios digitales, exigen contenidos y metodologías propias de los entornos virtuales.

Además, se modificaron las interacciones de los actores involucrados en la educación superior, porque las relaciones personales entre docentes y estudiantes pares son dinámicas y diferentes con el uso de las herramientas y en la implementación de plataformas virtuales, afectando el componente de socialización presencial y las prácticas de laboratorio, que son exigencias propias de cada formación y profesionalización que se dan en los campus (IESALC, 2021).

Estos desafíos también incidieron en las formas de implementación del currículo, ya que, las modificaciones requeridas para cualquier reajuste a los modelos educativos, se realizan de acuerdo a las características de la población estudiantil, a los recursos que se poseen, y a las capacidades institucionales para ofrecer alternativas de procesos formativos adecuados.

Se instauraron escenarios nuevos para educandos y para los agentes educadores, bajo un papel más protagónico como autodidactas y coautores de sus aprendizajes, y considerando que, ambos actores acarrean procesos formativos largos y previos a la pandemia con paradigmas educativos conductistas, las dinámicas necesarias de adaptación, resiliencia y asertividad de sus roles en las nuevas modalidades, generaron contextos estresores y exigieron periodos de asimilación eventual.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado... se prevé una profundización de las diferencias en lo referente a los logros de aprendizaje, debido a las desigualdades educativas imperantes y a un acceso desigual a la cobertura curricular. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO [CEPAL/OREALC], 2020, p. 04)

Ya superada la digitalización forzada de contenidos, que fue durante la primera fase de afrontamiento del contexto pandémico para la continuidad educativa, y estableciendo canales de comunicación más fluidos con reajustes idóneos ante las modalidades de educación remota, se tienen procesos formativos de mejor respuesta ante las necesidades de profesionalización de los estudiantes (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020).

Para el caso del modelo educativo de la Universidad Dr. Andrés Bello - UNAB (Moreno de Araujo, Leiva de Perdomo, Hernández Rauda, Umanzor, Ventura, & Torres Villalobos, 2017), que en su praxis ya se habían iniciado procesos de reconocimiento para la transición a la digitalización de contenidos, contando con cierta infraestructura tecnológica y con experiencias en utilización de plataformas virtuales (y a pesar de las adversidades presentadas para docentes y estudiantes), la implementación de la educación en línea era cuestión de tiempo, avanzando hacia modalidades educativas híbridas o en “semipresencialidad” (Deleon Villagrán, 2022).

La transformación digital universitaria no es una simple mutación digital, sino que ha galvanizado una transformación cultural en la experiencia universitaria... no abandonar el modelo presencial, a la vez que seguir desarrollando la modalidad virtual. La digitalización llegó para quedarse, pero el valor del campus como espacio educativo sigue siendo irremplazable. (BID, 2020, p. 07)

El principal efecto del contexto pandémico en las dinámicas académicas de las IES, fue sin duda, la reconfiguración de las interrelaciones entre los diferentes actores que componen las comunidades educativas universitarias, estas instituciones educativas tienen como eje central al estudiante y los mecanismos asertivos para su aprendizaje, por lo tanto, es ante esta circunstancia psicosocial que se deben evaluar el funcionamiento de los modelos educativos y pedagógicos, cuestionándose la idoneidad y la efectividad de las modalidades ejecutadas para la aprehensión de conocimientos, capacidades y habilidades.

Los estudiantes universitarios se someten a sobrecargas académicas para la adquisición de estos aprendizajes y saberes, lo que les conlleva a tratar de controlar exigencias de modelos educativos basados en competencias para alcanzar cierto éxito y formación profesional, resistiendo en paralelo con una serie de contextos estresores propios (individuales, familiares, comunitarios, e incluso laborales) que les generan adversidades según sus situaciones particulares.

Los ritmos de vida de cada educando y todos estos contextos estresores, aunados a los escenarios de crisis provocada por la pandemia, crearon condiciones potencialmente factibles de apareamiento de estrés y ansiedad como adversidades motivacionales para el desarrollo apropiado de actividades académicas.

Se pudiesen presentar ante estas circunstancias, percepciones de apareamiento de *burnout* y deterioro del *engagement* (implicación y compromiso) en el plano académico, según la asimilación socioemocional (control, motivación, entusiasmo, asertividad, etc.) de cada estudiante y el impacto en su rendimiento, requiriendo que cada educando tenga la capacidad de percibir y controlar sus emociones, la cual es conocida como Inteligencia Emocional: “... corresponde a la capacidad consciente de percibir, comprender y regular las emociones propias” (Ardiles, Alfaro, Moya, Leyton, Rojas, & Videla, 2020, p. 58).

La autopercepción y el autoconcepto de Inteligencia Emocional, deriva en la capacidad necesaria de poder gestionar los sentimientos y controlar pensamientos propios, esta habilidad socioemocional permite también interpretar con mayor claridad los sentimientos, acciones y palabras que se perciben de los demás, para tomar decisiones previsiblemente más asertivas y maniobrar las acciones que propicien interacciones personales de mejor reditó académico y profesional, contrarrestando el *burnout* o alto estrés y propiciando el *engagement* académico (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Burnout Académico

El estrés académico aparece con la consecución de fases de un proceso sistémico, el educando sometido a un modelo y una modalidad educativa específica, experimenta una serie de requerimientos de los cuales tiene una autopercepción de ser estresores según las exigencias que cada formación profesional demanda (Román Collazo, & Hernández Rodríguez, 2011), estos requerimientos provocan una serie de sintomatología que derivan desde reacciones físicas (dolores, fatiga, insomnio, etc.) hasta psicológicas (ansiedad, depresión, nerviosismo, etc.) y conductuales (desmotivación, cinismo, aislamiento, procrastinación, etc.).

Ante estas expresiones de altos niveles de estrés, suceden dos posibles escenarios de acuerdo a los mecanismos de adaptación que ha generado cada estudiante durante su vida. Primero, una restauración de su equilibrio, presentando resiliencia convirtiendo las adversidades en estrés

positivo (eustrés), y el segundo, un lapso complicado de aprehensión para una eventual asertividad donde el estrés se vuelve negativo (distrés), teniendo repercusiones significativas en su rendimiento académico (Naranjo Pereira, 2009).

Son muchas las exigencias y los contextos estresores que se presentan para los estudiantes universitarios, las cuales pueden detonar niveles de estrés considerables, por ello, el ámbito académico es considerado como alto potenciador para el apareamiento del *burnout*, que tiende a afectar su rendimiento, compromiso y motivación, presentándose un escenario negativo que crea problemas para el aprendizaje significativo.

... la sobrecarga de trabajo, la presión con el tiempo, la falta de oportunidades para la autogestión, la evaluación frecuente, la competencia entre compañeros, la irrelevancia percibida de contenidos, una enseñanza deficiente, las malas relaciones, etc.; todas estas pueden constituirse como causas de estrés el cual puede llegar a niveles crónicos. (Rodríguez-Villalobos, Benavides, Ornelas, & Jurado, 2019, p. 24)

El síndrome de *Burnout* o de “estar quemado”, es una manifestación del estrés crónico propiciado por circunstancias del área laboral o académica como se verá más adelante, afectando a quien lo experimenta en aspectos individuales, organizacionales y comunitarios.

Como se decía, el estudio de este síndrome se ha ampliado hacia áreas académicas como síndrome del desgaste, de agotamiento físico y mental en estudiantes universitarios, ya que se tiene la presunción que los educandos se someten a presiones de carga socioemocional similar a las de un empleado, constituyéndose alegóricamente como una labor académica: “... los alumnos se enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas... generadoras de estrés. Cuando son prolongadas y frecuentes, estas situaciones pueden conducir al síndrome de *burnout*” (Rosales Ricardo & Rosales Paneque, 2013, p. 338).

De esta manera, los procesos de formación dentro de las dinámicas universitarias generan condiciones que propician de altos niveles de estrés en los escenarios controlados para el aprendizaje, así, un estrés crónico en este contexto, pudiera derivar en el síndrome de *Burnout* Académico, este síndrome se entiende como la manifestación de respuesta a las exigencias constantes y demandas acechadoras relacionadas al contexto académico, que derivan en afectación directa del rendimiento y del compromiso de los estudiantes con su formación (Correa-López,

Loayza-Castro, Vargas, Huamán, Roldán-Arbieto, & Pérez, 2019): “... pueden reflejar agotamiento emocional por los estudios, desinterés y sabotaje (cinismo) frente a las actividades académicas y sentimiento de incompetencia en relación al rendimiento académico” (p. 65).

El síndrome del *burnout* académico no solo se deriva de contextos estresores percibidos y condiciones individuales (condición de salud física, estado socioemocional, características personales, estilo y satisfacción con la vida, etc.), sino que, a su vez, está determinado por contextos organizacionales específicos de las instituciones universitarias, algunas condicionantes generales de esta incidencia son, cuando la institución no provee los recursos oportunos para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, o cuando existen dinámicas negativas en los procesos de enseñanza, o bien, cuando las exigencias y evaluaciones son demasiado excesivas.

Así, los estudiantes universitarios pueden experimentar que estas condiciones inciden en su rendimiento, tal cual se tratase de un trabajador desempeñando una labor donde percibe estresores, y de no ser resueltas dichas condicionantes pueden ocurrir repercusiones importantes, propiciando en los educandos autoconceptos y sensaciones de desvalorización, desinterés, infravaloración, incertidumbre, desmotivación, etc. (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; cómo se cita en Hederich-Martínez, & Caballero-Domínguez, 2016).

Esta situación provoca un desequilibrio en la relación estudiante-universidad, a pesar que muchos estudiantes logran desenvolverse ante las exigencias de su proceso formativo, existe una cantidad considerable de universitarios que muestran problemas como indicadores de bajo rendimiento, e inclusive de “abandono académico” por experimentar “una alta carga de estrés”, llegando a sentir que no poseen la capacidad para superar la adversidad académica (Rosales Ricardo & Rosales Paneque, 2013, p. 337).

La currícula y los programas de estudio deben tener un equilibrio entre la carga académica, el volumen de contenidos impartidos, el tiempo incurrido en horas clases, y el espacio para autoestudio y retroalimentación; así, tras la revisión de una serie de estudios en 2013, Rosales y Rosales, nos presentan las manifestaciones más comunes que se registran en estudiantes que presentan afectación directa por el síndrome de *burnout* académico, entre estos están: “Agotamiento físico y mental, abandono de los estudios, y disminución del rendimiento académico” (p. 341).

En cuanto a la medición empleada para registrar estos contextos estresores manifiestos, se utilizan comúnmente cuestionarios, estos instrumentos que contienen inventarios de ítems estandarizados, presentan adaptaciones o reajustes según los marcos socioculturales de la población meta de estudio. El Inventario de *Burnout* de Maslach para estudiantes tiene diferentes versiones según sus aplicaciones, este inventario mide el síndrome a través de tres dimensiones: a) agotamiento, como fatiga en autoconcepto, b) cinismo y despersonalización, y, c) eficacia académica, o habilidad para enfrentar esas exigencias (Rodríguez-Villalobos et al., 2019).

Para este proyecto de investigación, en la medición de percepción del *burnout* académico, se realizó una adaptación y reajustes a partir de la estandarización del Inventario de *Burnout* de Maslach para Estudiantes Universitarios, por sus siglas en inglés: MBI-SS (Ardiles et al., 2020; Caballero Domínguez, Hederich, & Palacio Sañudo, 2010; Casanova, Benedicto, Luna, & Maldonado, 2016; y, Ornelas Contreras, Jurado García, Blanco Vega, Peinado Pérez, & Blanco Ornelas, 2020), entendiendo al *burnout* académico como un autosabotaje para un rendimiento óptimo:

... sensación de no poder dar más de sí mismo, física y psíquicamente; una actitud negativa de crítica; desvalorización; la pérdida de interés por trascender y del valor de estudiar; percibirse incompetente para realizar algo; presión por obtener logros académicos; angustia, entre otros. (Caballero et al., 2010; Lee, Puig, Lea & Lee, 2013; Palacio et al., 2012; Rosales, 2012; cómo se cita en Ornelas Contreras et al., 2020, p. 02)

En la dimensión Autoeficacia de este inventario para la medición del *burnout* académico, encontramos que los ítems correspondientes a este componente tienen relevancia discrecional para el apareamiento o superación del síndrome, desde la perspectiva de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1999; cómo se cita en Caballero Domínguez et al., 2010), ya que tener una autopercepción de posesión de la capacidad necesaria para generar habilidades y estrategias de superación en amenazas futuras, es vital para el manejo de los contextos estresores y exigencias que demandan las dinámicas universitarias y de formación profesional.

En Caballero Domínguez et al. (2010), encontramos que la autoeficacia está ligada a la regulación de las emociones, el pensamiento y la conducta, de esta manera, se obtiene una carga automotivacional elevada que proyecta el cumplimiento de metas sobre las expectativas a futuro, ya que al contemplar un autoconcepto emocional donde se perciben las capacidades suficientes

para sobrellevar los obstáculos, se van canalizando asertivamente patrones de comportamiento hacia el esfuerzo necesario para la superación de las adversidades que se presentan.

Desde la perspectiva de la psicología positiva, se estima que un alto nivel de autoeficacia controla las percepciones de estrés, de tal forma que, los estudiantes que se autoimponen mecanismos de persistencia y direccionan sus energías para llevar a cabo satisfactoriamente sus responsabilidades académicas obteniendo resultados con éxito, demuestran tener niveles altos de “*Engagement Académico*”, o por el contrario, niveles bajos de autoeficacia (ineficiencia) incrementa la apreciación de eventos como estresores y amenazas: “Por consiguiente, desde algunos autores, bajos niveles de autoeficacia son buenos predictores del *burnout* académico” (Caballero Domínguez et al., 2010, p. 134).

Con esta perspectiva, surge el concepto de *engagement* como un par categorial opuesto al *burnout*, así, el *engagement* es un estado socioemocional positivo, el cual se caracteriza primordialmente por tener una disposición fuerte al compromiso y a la dedicación necesaria para el cumplimiento de las demandas que exige a los estudiantes los programas que ofrecen las IES, por tanto, existe una relación inversa y una negativa correlación entre ambas categorías (Parra & Pérez-Villalobos, 2010; y, Sánchez-Cardona, Rodríguez-Montalbán, Toro-Alfonso, & Moreno Velázquez, 2016).

Engagement Académico

El estrés académico que se presenta en los procesos de enseñanza, es una característica psicosocial para transitar hacia un estado de adaptación, enfrentando las exigencias para el aprendizaje que el educando percibe como un contexto estresor; el proceso de adaptación es particular en cada estudiante, y puede ser un agente motivador en su desempeño, o de inestabilidad para el afrontamiento de las actividades académicas, propiciando el apareamiento del *burnout* (el cual está ligado a condiciones socioemocionales individuales y a contextos organizacionales de las IES), y esta presión en la labor académica tiene una incidencia directa en el rendimiento del estudiante, como ya se ha expresado.

En contrapartida al *burnout*, encontramos el *Engagement Académico*, que también es de carácter psicosocial para transitar a un estado de asertividad, pero con una relación positiva de afrontamiento a los estudios universitarios, concentrándose así, en los aspectos afirmativos para la superación óptima de esos retos.

A su vez, en contracara al *burnout*, el *engagement* también es teóricamente opuesto, y está integrado por tres dimensiones; a) vigor, que es energía y esfuerzo, b) dedicación, que implica entusiasmo y orgullo por la labor académica, y, c) absorción, con niveles de concentración alto en el cumplimiento de las metas y extremo compromiso con las tareas a desempeñar (Biondi Benuzzi & Benuzzi, 2021; Parada Contreras & Pérez Villalobos, 2014; y, Sánchez-Cardona et al., 2016).

La medición y evaluación del *engagement*, como par categorial opuesto al *burnout*, se realiza por el inventario de enunciados que componen al UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*, por sus siglas en inglés), esta escala de medición del compromiso e implicación de los estudiantes con sus estudios es una contrapartida del MBI para trabajadores (*Maslach Burnout Inventory*, versión de 24 ítems). Para la investigación se retomaron estos ítems de medición del *burnout*, pero con una redacción y reajustes de forma inversa, y se eliminaron 7 enunciados por presentación de inconsistencias con el constructo de la escala y el contexto medido (Ardiles et al., 2020).

Posterior a este proceso se adecuó una versión final de 17 enunciados y otra resumida de 9 enunciados, los cuales se adaptaron para la labor académica, conformando el inventario UWES-*Student*, con sus tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, que permite estudiar el *Engagement* en contextos universitarios (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, & Castellano, 2012; Parra, 2010; cómo se cita en Ardiles et al., 2020). Finalmente, para este este proyecto de investigación se retomó el UWES-*Student* – 17, readecuando la comprensibilidad de los ítems de acuerdo con el contexto sociocultural salvadoreño.

Parra Ponce (2010) menciona que según casos de estudio de correlación del *engagement* con el rendimiento académico, dan como resultado una relación positiva, mayoritariamente en sus dimensiones de vigor y absorción, comprobable por el compromiso que tienen los estudiantes en obtener resultados de aprobación en las evaluaciones que realizan sobre la cantidad de evaluaciones totales a las que son sometidos:

... estudios han encontrado relaciones significativas entre bienestar psicológico y el rendimiento académico. En general, los resultados señalan la existencia de un “círculo virtuoso” entre estas variables: a mayor rendimiento en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente (bajo *Burnout* y alto *Engagement*) lo que redundará a su vez en mejor rendimiento en el futuro (medido un año después)... (p. 61)

El *engagement* tiende a ser más un rasgo “... estado afectivo-cognitivo persistente...” (Parra & Pérez-Villalobos, 2010, p. 129) en relación asociativa con el rendimiento; con la consecución de acumular éxitos académicos pasados, la autoeficacia genera un nivel de vigor y dedicación alta en el presente (*engagement*), propiciando escalonadamente el éxito académico futuro, es decir, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde se sostiene un buen rendimiento, se generan altos niveles de satisfacción en los educandos, y estos logros conllevan a la interiorización de una “... motivación intrínseca como producto de la autoeficacia” (Parra Ponce, 2010, p. 61).

El éxito y los logros académicos constituyen al *engagement* y al tener una visión positiva de los procesos de enseñanza a someterse, se desarrolla un sentido de pertenencia a la institución, y se obtienen interacciones personales asertivas con docentes y con sus pares educandos, aunado a la dedicación en actividades extracurriculares y mantener una participación activa como gestores de su aprendizaje, asimismo, se aumenta la probabilidad de culminar satisfactoriamente su formación (Valencia Roca & Villasante Salcedo, 2021; y, Portalanza Chavarría, Grueso Hinestroza, & Duque Oliva, 2017), siendo el *engagement* un buen predictor del éxito académico, del estado de satisfacción con el estudio y del bienestar de los estudiantes (Sánchez-Cardona et al., 2016).

El *engagement* académico se puede abordar de manera multidimensional (conductual, emocional y cognitivo), también tiene una implicación manifiesta con la condición de balancear sensaciones percibidas como positivas frente a las negativas, y esto marca la línea entre el nivel de compromiso que el estudiante exterioriza con los resultados que obtiene en sus labores académicas (Portalanza Chavarría et al., 2017):

De acuerdo con Fredricks et al. (2004), el *engagement* conductual se basa en la idea de participación, lo que incluye la participación en actividades sociales o extracurriculares. De igual forma, el *engagement* emocional abarca reacciones positivas y negativas hacia compañeros de clase, profesores y la escuela en general. Finalmente, el *engagement* cognitivo se basa en la idea de inversión, es decir, realizar los esfuerzos necesarios para comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles. (p. 146)

El entusiasmo, el esfuerzo y la persistencia que el estudiante demuestra, nos revela que está bajo condiciones óptimas individuales (resistencia mental, orgullo, y concentración) e institucionales (organizacionales y pedagógicas), porque desarrolla una mayor aprehensión de conocimientos y generación de habilidades-competencias, así pues, la medición y evaluación del *engagement*

académico es relevante en las IES para ofrecer “... contextos educativos saludables que apoyen no solamente los resultados de los estudiantes (es decir, su aprendizaje y desempeño), sino también sus estados óptimos de bienestar” (Sánchez-Cardona et al., 2016, p. 124).

El *engagement* académico concede relevantes relaciones de asociación, según los resultados en tendencia que arrojan los estudios que utilizaron la Escala UWES-*Student*, destacamos los siguientes aspectos que son de interés para este proyecto de investigación (Parra Ponce, 2010):

- a) A mayor curso académico y mayor edad, los niveles de *engagement* se debilitan,
- b) En las carreras en primera opción que los estudiantes eligen, se observan niveles más altos de *engagement*,
- c) Una relación positiva con la Universidad genera mayor compromiso y rendimiento,
- d) Las mujeres en general, muestran mayor dedicación en actividades universitarias,
- e) Y, los estudiantes que tienen compromisos laborales en paralelo a los estudios tienen mayor perseverancia.

Y al igual que en el *burnout*, la autoeficacia tiene especial relación con el *engagement* (pero de forma inversa), ya que el reconocimiento de un autoconcepto con eficiencia académica tiene relación con las habilidades y competencias que el estudiante percibe en sí mismo.

Parra Ponce (2010) menciona que, en el ámbito educativo, es importante esta capacidad de la Inteligencia Emocional, para controlar y regular las emociones propias y las que se perciben de los demás, ya que, la comprensión que se tiene de los estados socioemocionales favorece para afrontar mejor los estresores que se perciben y obtener por consiguiente un mayor rendimiento académico. Además, existe una correlación positiva entre las dimensiones del *engagement* y en la medición de la Inteligencia Emocional.

Inteligencia Emocional

Las exigencias académicas, sociales y personales que acarrear los estudiantes, representan escenarios estresores constantes, y en una combinación con estados de salud física y psicológica inadecuados, la calidad de vida y el rendimiento académico de los educandos puede ser alterado; cabe señalar que el estrés como rasgo es una respuesta necesaria tanto psicológica, socioemocional y física, y ello le permite a todo ser humano transitar hacia estados de adaptabilidad.

De este modo, se esperaría que el estrés provocado por la carga académica, las evaluaciones y el tiempo requerido para actividades, fuese percibido como transitorios por los estudiantes, conscientes de someterse a un proceso que requiere de cierto nivel de compromiso alto para su culminación; esta habilidad de percibir y asimilar los procesos adversos con normalidad, es lo que se conoce como Inteligencia Emocional, que le permite a las personas comprender y regular las emociones propias y las de los demás en su entorno.

... las personas con altos niveles de IE son capaces de identificar y describir fácilmente los sentimientos propios y los de los demás, pueden regular efectivamente los estados de excitación emocional en sí mismos y ayudar a que los demás hagan lo mismo, y, generalmente, hacen un uso adaptativo de las emociones... (Mayer & Salovey, 1997; como se cita en Cerón Perdomo, Pérez-Olmos, & Ibáñez Pinilla, 2011, p. 51)

La estabilidad emocional es primordial para el funcionamiento rutinario y la adaptación en los escenarios donde se interactúa, de ahí la utilidad de las dimensiones de la Inteligencia Emocional para el estudio del estrés y del compromiso de los estudiantes ante la educación superior. La habilidad de controlar y regular las emociones, sentimientos y pensamientos, determina el estado socioemocional particular de cada educando y las capacidades que este tiene de afrontar con éxito los estresores que perciban en las dinámicas académicas.

Para entender este constructo, Mayer y Salovey (1997) delimitan la Inteligencia Emocional en cuatro componentes, a) la habilidad para regular las emociones propias y (enfrentar) las de los demás, sean estas percibidas como positivas o negativas; b) la habilidad de comprender las emociones y analizar las situaciones que les dieron origen; c) la capacidad del pensamiento de enfocarse en lo relevante para facilitar la gestión de las emociones, y decidir como interactuar con ellas; y, d) la habilidad para identificar las emociones y sentimientos propios y ajenos, y saber expresarlos y canalizarlos (como se cita en Malca Rosales & Vásquez Fernández, 2018).

La percepción acertada de las emociones, pasa por un reconocimiento de nuestras sensaciones, y por una decodificación de patrones que se distinguen en las formas de comunicación interpersonal con los demás, desarrollando así, la habilidad de poder darle significado a cada una de las emociones, y tener la destreza de canalizar lo percibido en función estratégica de nuestro comportamiento para la toma de decisiones, que permita sobrellevar los estresores que se presentan, cumpliendo con las exigencias académicas de los contextos universitarios.

La versión española de la *Trait Meta - Mood Scale* (TMMS-24) es una versión corta y reajustada en 1998 y validada en 2004 por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos; su origen es la TMMS de 1995 con 48 ítems, elaborada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai; la TMMS-24 ha sido aplicada en España y en países hispanohablantes (Chile, Colombia, México, Perú, entre otros) con una buena consistencia interna del constructo (como se cita en Cerón Perdomo et al., 2011; Malca Rosales & Vásquez Fernández, 2018; Ocaña Zúñiga, García Lara, & Cruz Pérez, 2019; y, Ardiles et al., 2020).

La aplicación en el campo educativo de esta escala de medición sirve como estrategias de intervención ante problemas psicosociales relacionados con el estrés, depresión, ansiedad, bienestar, relaciones interpersonales, etc. (Ocaña Zúñiga et al., 2019); a su vez, Taramuel Villacreces y Zapata Achi (2017) advierten que la atención con introspección excesiva de las emociones también puede generar estados de “hipervigilancia” de las sensaciones, emociones y pensamientos, y derivarse en miedo o preocupación extrema que generaría alteraciones (hipocondriasis) en las rutinas y comportamientos normales, por lo que debe tomarse en cuenta al interpretar los resultados de la escala.

Para este proyecto de investigación se utilizó la escala TMMS-24 que está compuesta por tres factores:

1. Atención a las emociones, que se refiere a la capacidad que se tiene de reconocer los sentimientos propios y lo que estos significan (tener conciencia de nuestras emociones).
2. Claridad emocional, que es la facultad de comprender y distinguir la diversidad de emociones que se experimentan, para luego ser integradas asertivamente al pensamiento.
3. Reparación emocional, que se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones tanto positivas como negativas (Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo, & Sáez-Carrillo, 2015; y, Taramuel Villacreces & Zapata Achi, 2017).

Objetivos y Supuestos de Investigación

Las instituciones de educación superior en la actualidad tienen desafíos que enfrentar por la dinámica de complejización de los contextos sociales suscitados en los últimos dos años, se requiere que estas instituciones estén a la vanguardia para construir nuevas tendencias de implementación de modalidades educativas con el uso de las TIC, plataformas virtuales y

herramientas digitales, ofreciendo servicios de formación de calidad y educación continua, a distancia y en semipresencialidad.

Los enfoques educativos por competencias requieren de mayor precisión, la entrega de nuevos conocimientos requiere de modalidades donde docentes y educandos deben estar comprometidos en ser coautores de aprendizaje efectivo, el modelo y la currícula universitaria deben renovar su enfoque tradicional, abandonando definitivamente el conductismo y tener un enfoque constructivista crítico, que se acople a procesos dinámicos y de interacción constante por parte del estudiante.

En la educación contemporánea en las dinámicas de la digitalización de la educación, el estudiante debe creer en su autonomía de aprehensión, el docente se vuelve un facilitador y retroalimentador de saberes, no solo es el transmisor de conocimientos y tecnicismos, así, el educando debe gestionar y decidir el rumbo y velocidad de su aprendizaje, este nuevo proceso exige que los estudiantes canalicen la motivación necesaria para comprometerse asertivamente con su formación, ser un sujeto activo para tener un desarrollo integral y ser un profesional de calidad (Parada Contreras, & Pérez Villalobos, 2014).

Las principales preguntas de investigación para este proyecto, son las siguientes:

1. ¿El involucramiento y la satisfacción con sus estudios, en los estudiantes de nuevo ingreso de la UNAB, se puede explorar a través de su percepción?
2. ¿Existen manifestaciones del síndrome del quemado o *burnout* en los estudiantes durante su incorporación a dinámicas de educación superior en la UNAB?
3. ¿Es posible asociar el *Burnout* o el *Engagement*, con la Inteligencia Emocional, en incidencia al compromiso e involucramiento de los estudiantes en las modalidades de educación que implementa la UNAB?
4. ¿Los componentes de regulación del autoconcepto e Inteligencia Emocional en el ámbito académico, tienen incidencia motivacional en el compromiso que el estudiante adquiere al iniciar la educación superior?
5. ¿Cuál es el nivel de compromiso e implicancia que los/as estudiantes sostienen, con disposición para una formación integral, en las modalidades de educación que implementa la UNAB?

El objetivo general de este proyecto de investigación radica en presentar la asociación resultante entre las dimensiones o componentes de las condicionantes de *Burnout*, *Engagement*, e Inteligencia Emocional en los estudiantes de pregrado ingreso ciclo 01 de 2022 en la Universidad Dr. Andrés Bello en sus centros regionales, para explorar su incidencia en el compromiso de los educandos hacia la continuidad formativa en las modalidades educativas actualmente implementadas; y se tienen los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la influencia de las subdimensiones resultantes de las escalas de *Burnout* e Inteligencia Emocional, como determinantes que inciden en el compromiso de los/as estudiantes de la UNAB.
2. Analizar la asociación entre *Engagement* académico con la percepción del *Burnout* en el ámbito educativo, para establecer una posible incidencia de la Inteligencia Emocional de los educandos en la adaptación y de estrés, en ingreso 2022.

De esta manera, este proyecto de investigación tiene como fin reconocer las percepciones y experiencias en los procesos de aprendizaje en la comunidad estudiantil de ingreso 2022 en pregrado (modalidades nuevo ingreso, reingreso e ingreso por equivalencias), de las cinco Facultades de la Universidad Doctor Andrés Bello, en predisposición y aceptación voluntaria de un papel protagónico en la condición de estudiante, que propicie fluidez y continuidad al incursionar en la educación universitaria. Y, además se presentan resultados extrapolados sobre el centro regional de San Salvador.

METODOLOGÍA

Este proceso de investigación se realizó bajo características cuantitativas, esta condición metodológica responde a las necesidades técnicas de colección de datos que amerita el fenómeno de estudio, el tipo de datos, y los sujetos meta a estudiar (representado por la comunidad estudiantil de ingreso 2022 en pregrado, de las cinco Facultades de la Universidad Doctor Andrés Bello - UNAB).

Además, este enfoque metodológico, se adscribe oportunamente como estrategia de ejecución, al contexto de control en interacción y medidas de distanciamiento por la aún vigente pandemia por Covid-19, al momento de recolección de datos.

El enfoque metodológico fue cuantitativo, el diseño de estudio es no experimental, y de tipo relacional; mediante el uso de procesos estadísticos se buscó determinar patrones de comportamiento y compilación de percepciones, las variables a observar sobre la población sujetos de estudio permiten un análisis descriptivo transeccional o para un momento en tiempo y espacio específico (Ciclo I – 2022, UNAB).

La profundidad del proceso de investigación a desarrollar es de carácter exploratoria, pero aspirando a la obtención de hallazgos significativos para presentar características básicas descriptivas y relacionales según las percepciones manifiestas colectadas de los sujetos participantes (García Ferrando, 1989; Sierra Bravo, 1981, 2001).

Se utilizó la Encuesta como técnica cuantitativa de recolección de datos, comunicando el consentimiento informado para los participantes, y respetando la confidencialidad con anonimato en el proceso de análisis estadístico sobre la información proporcionada.

La metodología mediante análisis de escalas validadas, para coleccionar percepciones y nociones de los estudiantes, permitió establecer la incidencia de condicionantes del *Burnout* y *Engagement* Académico en el rol educando de acuerdo a su autoconcepto socioemocional, para describir perspectivas de la comunidad estudiantil frente a sus niveles de motivación y compromiso en sus actividades académicas y de aprendizaje, desde su noción de adaptabilidad e Inteligencia Emocional.

Población y Muestra

La población meta tiene representación a nivel nacional, los sujetos de estudio son estudiantes inscritos en el Ciclo I – 2022 de la Universidad Doctor Andrés Bello, concentrados en sus cuatro centros regionales ubicados en Chalaténango, Sonsonate, San Salvador, y San Miguel; los educandos son procedentes de los 14 departamentos del país, teniendo así, una cobertura de las cuatro zonas (Occidental, Norte, Central, y Oriental).

El criterio de selección de los informantes tiene como principal característica su ingreso en calidad de estudiantes en la UNAB para iniciar actividades académicas en el 2022, estando inscritos o activos en el Ciclo I, para su primer año de la carrera que han decidido cursar, en alguno de los siguientes tipos de ingreso: en calidad de nuevo ingreso, en reingreso o por equivalencias.

Los educandos podían proceder de los cuatro centro regionales para ser considerados dentro de la selección de la muestra como participantes, la cual se contempló bajo características de una muestra aleatoria, con un diseño por conveniencia (Sierra Bravo, 2001), sujeto a la accesibilidad, disponibilidad y disposición de participación de cada informante.

Tabla 1

Estudiantes inscritos en el Ciclo I – 2022, por Centro Regional UNAB, según Ingreso

Centro Regional UNAB	Tipo de Ingreso			Total
	Nuevo	Reingreso	Por Equivalencias	
Sonsonate	539	69	15	623
Chalaténango	512	55	13	580
San Salvador	1558	400	74	2032
San Miguel	520	92	20	632
Total	3129	616	122	3867

Nota. Datos reservados desde la Dirección de Gestión Académica y Administrativa UNAB, en la inscripción de estudiantes para el Ciclo I – 2022.

Así, cada estudiante que cursaba su primer semestre a nivel nacional y de cualquier carrera, que atendiera la solicitud mediante convocatoria a través de su correo institucional (emitido desde la Unidad de Información y Estadística Institucional UNAB), podía participar en el estudio, brindando información a través del instrumento encuesta (Anexo 01), el cual fue aplicado y estructurado por medio de *Google Forms* Institucional.

El universo poblacional finito bajo los tres tipos de ingreso descritos (nuevo ingreso, reingreso e ingreso por equivalencias) consta de 3,867 estudiantes inscritos, pero la selección de la muestra posee un total de 1,234 casos, con un nivel de confianza del 98%, y un error muestral de 2.73% aproximadamente (Raosoft, 2022), obteniendo una robustez significativamente alta.

Inventarios e Instrumento

Los inventarios y escalas utilizados para estructurar el instrumento encuesta, corresponden a la medición de las variables: *Burnout* Académico, *Engagement* Académico e Inteligencia Emocional. Las escalas y subescalas implementadas contienen ítems y reactivos con sucesiones de respuesta de tipo Likert para medir percepciones y factores de autoconcepto.

Las adaptaciones que se realizaron, son a partir de ítems de escalas de actitudes y de intensidad, sobre enunciados que manifiestan el grado de aceptación o rechazo en cada ítem, estas escalas de Likert fueron generalizadas para los tres constructos a medir, dividiéndose en siete respuestas con valores o puntajes que van de 0 a 6, donde 0 (cero) con “Nunca / Ninguna vez” es equivalente a la ausencia o no autopercepción notoria, y 6 con “Siempre / Todos los días” que es equivalente a la máxima recurrencia estimada, con estas opciones de respuestas se busca evitar la objeción, evaluando por igual a todos los ítems que se readecuaron (Sierra Bravo, 2001).

Además, se incluyó un apartado donde se compilan datos sociodemográficos y académicos de los estudiantes, y a su vez, se realizaron una serie de interrogantes para conocer opiniones y consideraciones acerca de las modalidades educativas a distancia y en semipresencialidad que se desarrollaban en ese momento, con preguntas de identificación y de opción múltiple (Sierra Bravo, 2001).

La operacionalización de la dimensiones se desglosa de la siguiente manera:

1. Inteligencia Emocional se reajustó la *Trait Meta - Mood Scale* (TMMS-24) en su versión corta, con una fiabilidad en Alfa de Cronbach en diversos estudios, de $\alpha = 0.890$ (Taramuel Villacreces & Zapata Achi, 2017), de $\alpha = 0.910$ (Ocaña Zúñiga et al., 2019), y de $\alpha = 0.950$ (Espinoza-Venegas et al., 2015); en cuanto a las subescalas que componen este inventario se tienen consistencias de, Atención Emocional de $\alpha = 0.840$, Claridad de Sentimientos de $\alpha = 0.885$, y Reparación Emocional de $\alpha = 0.863$ (Taramuel Villacreces & Zapata Achi,

2017), estos estudios permiten verificar los ítems como homogéneos, y la escala mide las nociones para la cual fue elaborada.

La acumulación de puntuaciones para este inventario se adecúa en tres niveles diferenciados, para claridad (comprensión) y reparación (regulación) emocional, estos niveles son ordinales:

- Debe mejorar,
- Adecuada, y
- Excelente.

Para atención emocional los resultados deben tratarse por cada subdimensión o subescala, estos niveles son los siguientes:

- Debe mejorar su percepción: presta poca atención,
- Adecuada percepción, y
- Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención.

Contrariamente a la asunción de muchos usuarios de este cuestionario, el TMMS no fue diseñado para aportar una puntuación global, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de analizar datos e interpretar resultados derivados de su aplicación. (Taramuel Villacreces & Zapata Achi, 2017, p. 166)

2. El Burnout Académico se matizó con el Inventario de Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS), que es un cuestionario de tres factores para coleccionar percepciones sobre los quehaceres académicos que experimenta el estudiante (Ardiles et al., 2020). Este constructo psicosocial tiene aceptación y visto bueno por las posibilidades de reajustes que ostenta (Casanova et al., 2016).

El MBI-SS integra 15 ítems agrupados en tres subdimensiones o subescalas: Agotamiento, Cinismo y Eficacia Académica; con un Alfa de Cronbach en consistencia interna superior a $\alpha = 0.740$ en diferentes estudios según Rodríguez-Villalobos et al. (2019), y de $\alpha = 0.794$ para Correa-López et al. (2019). Sus puntuaciones se aglutinan en niveles diferenciados según los resultados obtenidos, los cuales son divididos en valores de percentiles bajos, medios y altos, para las estimaciones de intensidad de estrés percibido.

En las subdimensiones encontramos un Alfa de $\alpha= 0.770$ en agotamiento, de $\alpha= 0.720$ en cinismo, y eficacia con $\alpha= 0.820$ para Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez en 2016; y para Montero López y Soria Morales (2020), en su adaptación de las subescalas se obtuvo una confiabilidad para agotamiento de $\alpha= 0.807$, cinismo de $\alpha= 0.771$, y Eficacia Académica de $\alpha= 0.717$; lo que nos indica que este inventario permite ratificar que los ítems que componen la escala miden de forma consistente el rasgo condicionante para el cual se construyó.

3. El *Engagement* Académico se estimó con la escala adaptada según el constructo de bienestar laboral o *Utrecht Work Engagement Scale*, en su versión de 17 ítems para estudiantes *UWES-Student*, este fue adaptado después de varios filtros psicométricos en diferentes estudios, y se divide en tres subdimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción (Portalanza Chavarría et al., 2017).

El cálculo de fiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach para cada subescala es de, vigor con $\alpha= 0.793$, dedicación con $\alpha= 0.852$, y absorción con $\alpha= 0.772$, teniendo una confiabilidad en la escala de $\alpha= 0.912$ para el total de ítems homogéneos, encontrando evidencia de validez y confiabilidad para ser utilizada como baremo de la variable, por la consistencia y correlación que presentan los enunciados (Valencia Roca & Villasante Salcedo, 2021).

Portalanza Chavarría et al. (2017) mencionan que, luego de la comparación realizada en su estudio, sobre la aplicación del constructo y el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) ejecutado, en los diferentes países hispanohablantes en los que se han utilizado este inventario. Se reportan divergencias en la estructura factorial encontrada, de esta manera, adelantamos que para este proceso de investigación, no se hizo caso omiso a esta advertencia para los reajustes que se realizaron en los componentes extraídos, modificándose así los factores resultantes.

Las secciones que componen el instrumento encuesta implementado como Inventario para capturar percepciones de los estudiantes (Anexo 01), se estructuraron de la siguiente manera:

- a) Presentación del Inventario, donde se describe la finalidad del instrumento y el objetivo perseguido.

- b) Datos Generales que permiten elaborar un perfil sociodemográfico y académico a grandes rasgos de los educandos.
- c) El constructo de ítems con ajustes de la TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*, de 24 ítems), para medir la Inteligencia Emocional de los estudiantes; escala compuesta de tres dimensiones: Atención Emocional, Claridad Emocional, y Reparación Emocional.
- d) La adaptación de la versión española sobre la Escala de MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*, de 15 ítems) para medir el Síndrome *Burnout* en estudiantes universitarios; inventario compuesto por subescalas: Agotamiento, Cinismo e Ineficacia Académica.
- e) La adecuación de la UWES-Student (*Utrecht Work Engagement Scale* para estudiantes, de 17 ítems) para medir el *Engagement* Académico en estudiantes universitarios; escala compuesta por tres dimensiones: Vigor, Dedicación, y Absorción.
- f) Consideraciones y Perspectivas sobre la Educación a Distancia (EAD), para conocer algunas de las nociones educandos acerca de las modalidades educativas que se desarrollaban en ese momento.

La evaluación y validación sobre la comprensibilidad del instrumento implementado, la cual nos dice el grado de discernimiento que genera en el estudiante la lecturabilidad de los ítems, se obtuvo por el ajuste del Índice de Flesch-Szigriszt y la escala de legibilidad de Inflesz, sobre los enunciados e interrogantes del inventario, así, el formulario encuesta con un total de 315 frases, obtuvo una puntuación de 62.02 en el índice, con grado de comprensibilidad “Normal” en la escala.

Lo cual nos indica que el nivel de asimilación necesaria que se requiere para comprender este tipo de publicación o cuestionario es para “Estudiantes de Bachillerato, Prensa general, y Prensa deportiva” (Barrio-Cantalejo, Simón-Lorda, Melguizo, Escalona, Marijuán, Hernando, 2008); los parámetros resultantes, por lo tanto, son adecuados para la comprensibilidad de la población meta de estudio (para este análisis se utilizó el programa INFLESZ v1.0 accesible en su versión “freeware”).

Procesamiento y Análisis

El procedimiento para el análisis de datos, se realizó desde la captura de percepciones de los estudiantes en un formulario encuesta, las cuales se codificaron en una base de datos, y el

procesamiento se ejecutó utilizando el *software* IBM SPSS *Statistics*, versión 27.0.1.0, organizando los resultados en Gráficos y Tablas para su presentación, en las que algunos valores porcentuales se ubicaron entre el 99% y 101% con recuentos observados, por las aproximaciones decimales automatizadas del programa.

Para el tratamiento de la base de datos de las encuestas colectadas, de las mediciones de percepciones, y de las figuras presentadas, se realizaron los siguientes pasos:

1. Se realizó una descripción del perfil de los estudiantes, con ciertos datos sociodemográficos y académicos que se les solicitaron.
2. Se revisó la consistencia interna del inventario, mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach (α), para validar la confiabilidad y reajustes de las escalas utilizadas, y se repitió este mismo procedimiento, posterior a la extracción de factores en el AFE (Análisis Factorial Exploratorio), ambas bajo la condición de un Alfa esperado superior a 0.700 con el que se tiene una consistencia aceptable (Frias-Navarro, 2020).
3. Los inventarios de reactivos e ítems, con los reajustes y adecuaciones, se sometieron al Análisis Factorial Exploratorio, donde se sondearon en las escalas como conjuntos de ítems por factores comunes, y poder obtener confirmación o surgimiento de variables latentes rasgos para cada subescala (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014).

Para el AFE, se implementó el procedimiento siguiente (López-Roldán & Fachelli, 2016; Méndez Martínez & Rondón Sepúlveda, 2012; y, Pérez & Medrano, 2009):

- a) Se observó la relación asociativa entre ítems por cada subescala;
- b) Se utilizó la prueba del test de esfericidad de Bartlett para validar intercorrelaciones significativas, valorando el determinante de la matriz de correlaciones;
- c) Se evaluó el índice Kaiser Meyer Olkin (KMO) para validar la fuerza de la correspondencia entre ítems (≤ 0.800 , para obtener un calificativo de “Maravilloso” en la escala de valoración de Kaiser), tomando en cuenta la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen con la medida de adecuación muestral (Measures of

Sampling Adequacy, MSA), ya que posibilita una clara decisión para suprimir alguna variable por principio de parsimonia, de ser necesario;

- d) Se estimaron las Comunalidades para descarte de algún reactivo a conveniencia, o para la conformación de nuevos factores según se otorgara mayor utilidad en la variabilidad explicada;
- e) Se adoptó el criterio de Varianza Explicada, con eigenvalores >1 , que expliquen al menos el 50% de variabilidad, y que los componentes resultantes aporten en la asociación para la descripción del sujeto de estudio; y,
- f) Utilizando el modelo Análisis de Componentes Principales el cual explica la mayor varianza posible en los datos que se observan con la cantidad necesaria de factores resultantes: "... que minimiza el número de variables que tienen un factor o componente de saturación sobre una variable, acentuando así las que lo tienen más elevado"; bajo criterio del método Varimax (con normalización Kaiser) para la solución rotada: "Las componentes quedan más limpias pues tienen sobre ellas las variables que más peso tienen eliminando sobre dichas componentes las variables intermedias" (López-Roldán & Fachelli, 2016, p. 35).

4. Se procesaron los resultados de las Escalas, reajustando los niveles y rangos de valores que se establecen en cada constructo para categorizarlos con prevalencia en incidencia negativa (según ítems afirmativos e invertidos), con tres puntos de cohorte como criterios de segmentación en cada inventario, acomodando 4 secciones de incidencia sobre cada componente resultante.

Se utilizó una distribución de puntajes acumulados en percentiles agrupados, para dar lectura de la incidencia de cada factor como parámetros de presunción por afectación de lo manifestado por las nociones de cada estudiante, construyendo niveles de condicionantes por cada componente.

Las agrupaciones de percentiles se realizaron por prevalencias según conveniencia, emulando las especificaciones y ajustes documentados sobre las escalas, y en sus diferentes implementaciones como constructos de medición.

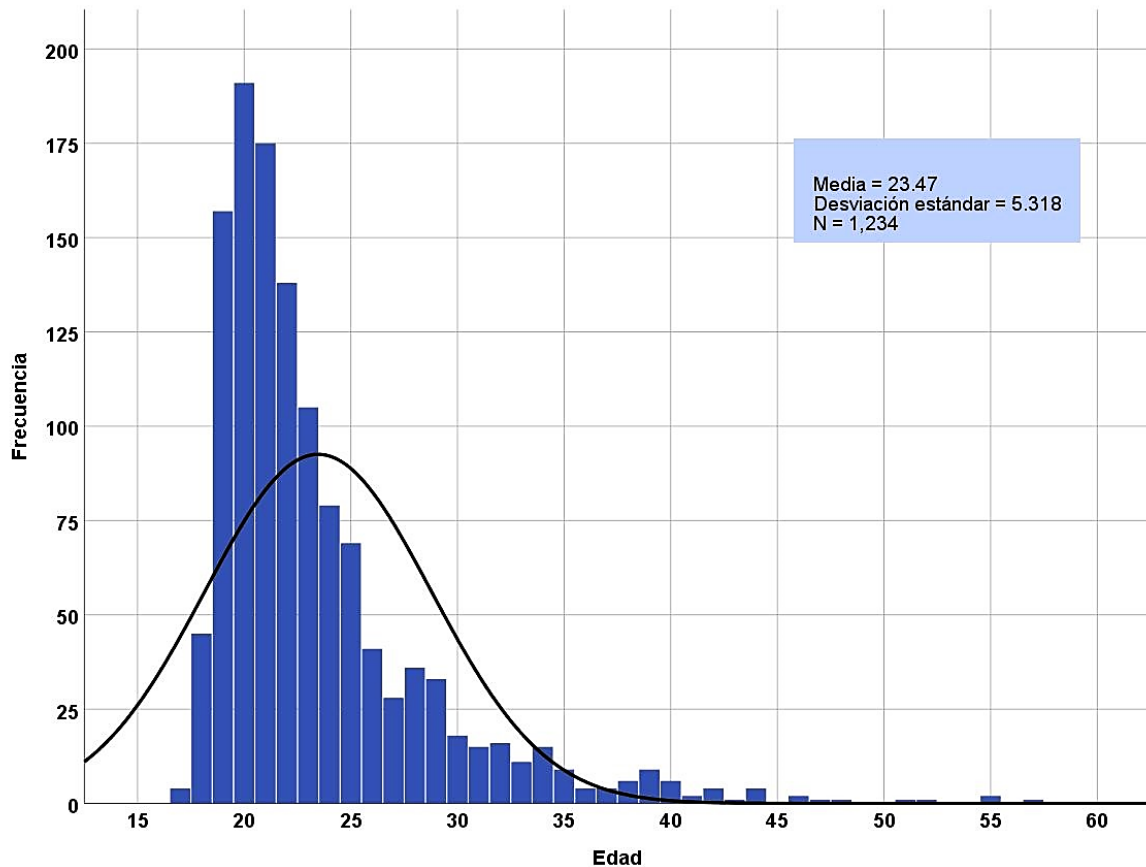
5. Se realizaron una serie de pruebas estadísticas de asociación, diferencia y concordancia, para los inventarios MBI-SS-15 y UWES-*Student-17*, se utilizó así:
- a) El test de Kolmogorov-Smirnov (con la corrección Lilliefors), para conocer la distribución normal u homogénea de los datos, y el test de Levene para contrastar la homogeneidad de varianzas u homocedasticidad;
 - b) Chi-cuadrado (χ^2), que muestra significación de la asociación entre variables categóricas compuestas por los factores resultantes;
 - c) La prueba H de Kruskal-Wallis para establecer diferencias entre grupos y percepciones como categorías ordinales, de acuerdo a pautas de afectación en calidad de propensión;
 - d) El Tau b y Tau C de Kendall (T_b , T_c) para identificar pares concordantes entre las categorías ordinales de incidencia;
 - e) La prueba W de Kendall para la concordancia entre dimensiones (componentes resultantes) de cada constructo (incluyendo los componentes de la escala TMMS-24);
 - f) El análisis de Correlación de Spearman (ρ), entre los componentes resultantes de cada inventario de ítems, y solo se valoraron las estimaciones de significación en los niveles de $\alpha \leq 0.01$ (correlación de alta significación bilateral), y como criterio de selección de asociación determinante, se decidió que los resultados a utilizar fueran superiores a $r_s = 0.300$ y $r_s = -0.300$ en este análisis (Martínez Ortega, Tuya Pendás, Martínez Ortega, Pérez Abreu, & Cánovas, 2009).
6. Además, se presentan como un último paso, descripciones o perfil sociodemográfico, características o perfil académico, y otros resultados extrapolados que manifestaron los estudiantes pertenecientes al centro regional de San Salvador en la Zona Central del país, sobre las modalidades educativas implementadas en este periodo de estudio, entre otros datos.

RESULTADOS A NIVEL NACIONAL

Se presentan a continuación rasgos generales para describir a los sujetos de estudio, estudiantes registrados en el Ciclo I de 2022 de la Universidad Doctor Andrés Bello en sus cuatro centros regionales de ingreso en pregrado (modalidades nuevo ingreso, reingreso e ingreso por equivalencias), teniendo una cobertura a nivel nacional. Los informantes cumplieron un perfil con ciertos requisitos previamente mencionados para poder atender la convocatoria, y brindar su consentimiento de participación en este estudio.

Figura 1

Distribución Etaria de las/os Estudiantes



Nota. Media poblacional en años según la distribución de edades, N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, durante el Ciclo I - 2022.

Las edades de los participantes van desde los 17 a los 57 años, teniendo una media de 23.5 años aproximadamente, el valor en posición central son los 22 años y la edad con mayor repitencia para este grupo de estudiantes es de 20 años (n=191, 15.5% de los datos), 8 de cada 10 informantes no exceden los 25 años, y de los 30 a la máxima edad registrada, representan menos del 10% de la

muestra colectada; de los sujetos participantes el 79.4% (n= 980) son mujeres, el 20.1% hombres (n= 248), y el 0.48% restante prefirió mantener esta característica en anonimato, el rango etario de mayor concentración poblacional según sexo esta entre los 17 a los 24 años con el 73.6% (n= 721) para mujeres y 67.7% (n= 168) para hombres.

Tabla 2

Descriptivos personales de Estudiantes, según Sexo

		Sexo					
		Hombre		Mujer		Prefiero no decirlo	
		n	%	n	%	n	%
Edad (Rangos)	De 17 a 24 años	168	67.7%	721	73.6%	5	83.3%
	De 25 a 34 años	64	25.8%	218	22.2%	0	0.0%
	De 35 a 44 años	13	5.2%	35	3.6%	1	16.7%
	45 años o más	3	1.2%	6	0.6%	0	0.0%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
Estado Civil	Soltero/a	213	85.9%	811	82.8%	5	83.3%
	Casado/a - o viviendo en pareja	30	12.1%	145	14.8%	0	0.0%
	Divorciado/a	0	0.0%	5	0.5%	0	0.0%
	Viudo/a	1	0.4%	2	0.2%	0	0.0%
	Prefiero no decirlo	4	1.6%	17	1.7%	1	16.7%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
¿Tiene Hijos/as?	Ninguno	206	83.1%	825	84.2%	6	100.0%
	Uno	23	9.3%	104	10.6%	0	0.0%
	Dos	13	5.2%	40	4.1%	0	0.0%
	Tres o más	6	2.4%	11	1.1%	0	0.0%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
Fuente principal de Acceso a Internet	Internet Residencial	157	63.3%	594	60.6%	4	66.7%
	Internet por Modem Portable	2	0.8%	33	3.4%	0	0.0%
	Ciber Café	2	0.8%	2	0.2%	0	0.0%
	Internet Abierto o uso público	1	0.4%	3	0.3%	0	0.0%
	Internet de Datos Móvil	75	30.2%	321	32.8%	2	33.3%
	Internet compartido / vecinos	11	4.4%	27	2.8%	0	0.0%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%

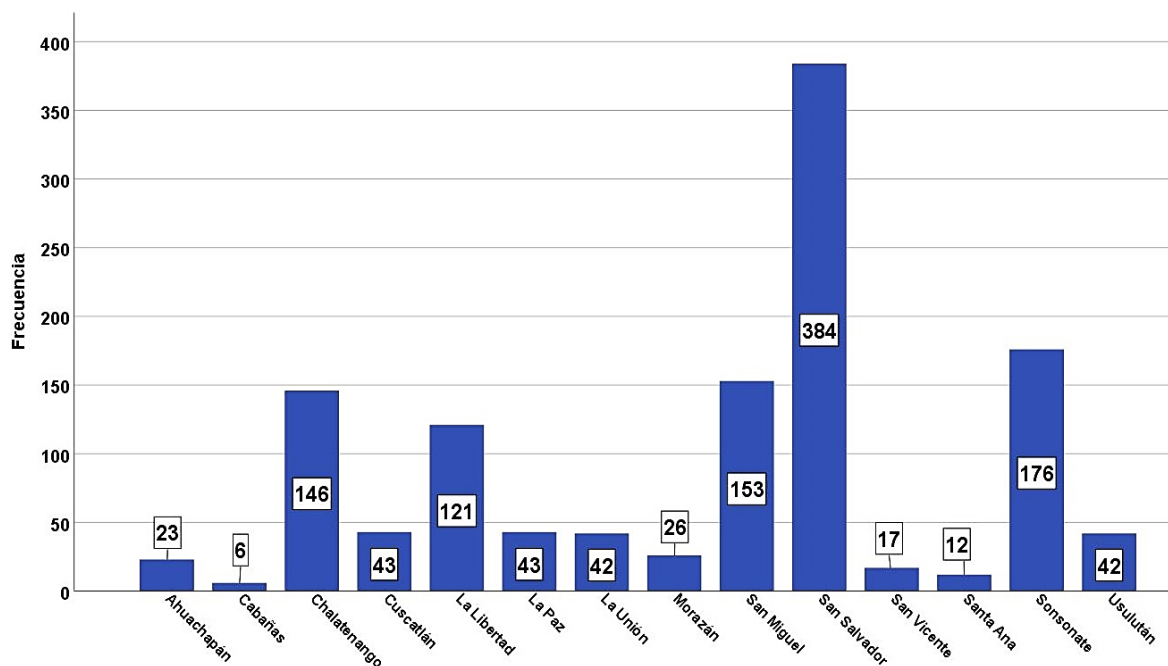
Nota. Descriptivos personales de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

De los estudiantes participantes en el estudio encontramos que, predomina el estado civil como solteros en el 83.4% de la muestra, el 85.9% (n= 213) en hombres y el 82.8% (n= 811) en mujeres; un 10.1% tienen el estatus de Casada/o (n= 125) con una edad que supera los 25 años y un 4.1% (n= 50) para estudiantes menores de 25 años, haciendo un total de 14.2% para este tipo de estado civil. También encontramos que solo el 16.0% (n= 197) tiene a su cargo uno o más hijos, y esta característica está más presente en el rango de edad de estudiantes menor a 25 años, donde tenemos el 12.0% de los casos (n= 148).

La procedencia departamental de los estudiantes, se concentra con primacía en los siguientes departamentos: San Salvador 31.1% (n= 384), Sonsonate 14.3% (n= 176), San Miguel 12.4% (n= 153), Chalatenango 11.8% (n=146), y La Libertad 9.8% (n= 121), los cuales casi en su totalidad, se encuentran inscritos en las sedes o centros UNAB más cercanos; se colectaron así el 50.3% de los casos desde la sede central en San Salvador, el 21.0% de la sede en el oriente del país (San Miguel), el 15.4% de la sede en occidente (Sonsonate) y desde la zona norte con la sede en Chalatenango el 13.3%, para la composición total de la muestra.

Figura 2

Departamento de Residencia de las/os Estudiantes



Nota. Información de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, durante el Ciclo I - 2022.

Los informantes participantes inscritos en el ciclo impar del presente año, para su primer año de carrera, consiguieron su egreso de educación media principalmente entre 2014 a 2021, con el 83.2% de los casos registrados (n= 1,027), teniendo las mayores repitencias en cuanto a egreso de bachillerato en los años: 2020 (18.9%, n= 233 estudiantes), 2019 (16.9%, n= 209 estudiantes), y 2018 (15.6%, n= 193 estudiantes).

Sobre el año de ingreso a la Universidad Dr. Andrés Bello, aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes (n= 1,076), se inscribieron entre 2018 y 2022, siendo el 2021 el año de mayor ingreso a la UNAB con el 40.4% (n= 498) de los estudiantes participantes, seguido del 2020 con el 19.8%

(n= 244), en lo que cabe denotar que ambos años son de contexto pandémico en los cuales se encuentran 6 de cada 10 educandos inscritos.

Tabla 3

Descriptivos en calidad de Estudiantes, según Sexo

		Sexo					
		Hombre		Mujer		Prefiero no decirlo	
		n	%	n	%	n	%
Tipo de Ingreso UNAB	Nuevo Ingreso	215	86.7%	850	86.7%	5	83.3%
	Ingreso por Equivalencias	13	5.2%	37	3.8%	0	0.0%
	Reingreso	20	8.1%	93	9.5%	1	16.7%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
Sede UNAB donde estudias	Chalatenango	51	20.6%	113	11.5%	0	0.0%
	Sonsonate	34	13.7%	155	15.8%	1	16.7%
	San Salvador	120	48.4%	497	50.7%	4	66.7%
	San Miguel	43	17.3%	215	21.9%	1	16.7%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
Facultad a la que pertenece	Ciencias de la Salud	70	28.2%	366	37.3%	4	66.7%
	Ciencias Económicas	58	23.4%	155	15.8%	0	0.0%
	Ciencias Humanísticas	30	12.1%	121	12.3%	1	16.7%
	Enfermería	48	19.4%	319	32.6%	1	16.7%
	Tecnología e Innovación	42	16.9%	19	1.9%	0	0.0%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%
¿Dispositivo que más utilizas para actividades académicas?	Computadora portátil	112	45.2%	409	41.7%	4	66.7%
	Computadora de escritorio	26	10.5%	55	5.6%	0	0.0%
	Tablet o iPad	3	1.2%	31	3.2%	0	0.0%
	Smartphone	107	43.1%	485	49.5%	2	33.3%
	Total	248	100.0%	980	100.0%	6	100.0%

Nota. Descriptivos de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Los informantes se distribuyen en las Facultades de la UNAB de la siguiente manera: Ciencias de la Salud 35.7% (n= 440), Enfermería 29.8% (n= 368), Ciencias Económicas 17.3% (n= 213), Ciencias Humanísticas 12.3% (n= 152), y Tecnología e Innovación 4.9% (n= 61); encontramos una participación de mujeres en las facultades de Ciencias de la Salud y Enfermería con el 37.3% y el 32.6% respectivamente, con una menor participación en la facultad de Tecnología e Innovación 1.9%; y, para el caso de los hombres se distribuyen de manera más equitativa entre las facultades, pero con mayor participación en Ciencias de la Salud con el 28.2% y en Ciencias Económicas con el 23.4%.

Para el caso de la fuente principal de acceso a Internet que disponen los educandos se destaca que, y en correspondencia con las modalidades educativas que se implementan por aun efectos del

contexto por la pandemia Covid-19, el 61.2% (n= 755) posee servicios de Internet Residencial, y el 32.3% (n= 398) posee Internet por Plan de Datos Móvil (Tabla 2).

Respecto a la realización de actividades académicas y participación en modalidades a distancia y semipresencialidad, el dispositivo que más utilizan los estudiantes es el *Smartphone* con el 48.1% (n= 594) y la computadora portátil con el 42.5% (n= 525), en particular las mujeres utilizan más el Smartphone con el 49.5% de los casos, y los hombres la computadora portátil con el 45.2% (Tabla 3).

Dimensiones

Se indagó entre los ítems reactivos para validar mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), entre los inventarios y subescalas utilizadas para captar las percepciones de los estudiantes, lo cual sirvió para confirmar o reajustar la organización de ítems que componen cada subdimensión, dicha reorganización se basa en el modelaje de los reactivos para establecer una relación de dependencia, esto permitió asociar los ítems en composición de factores comunes, los cuales agrupan e intercorrelacionan significativamente las variables.

Se sometieron a este modelaje los tres constructos de ítems que componen el formulario encuesta, para las dimensiones de la TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), la MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*) y la adecuación de la UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale* para estudiantes), cada una de estas compuesta por tres subescalas.

Para el caso de la TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), al realizar el análisis del modelaje AFE, se mantienen los tres componentes originales de su razón teórica $C_i = 3$, con autovalores mayores a 1 (criterio de valor propio $C_i > 1$), alcanzando una Varianza Explicada (VE) de 64.24%, no se excluyó ningún ítem ya que no se encontraron coeficientes pequeños de comunalidades menores a $h = 0.500$.

El AFE para la Escala de Inteligencia Emocional tuvo como resultado en la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 20389.985$ (gl= 276) en el nivel significativo $p < 0.001$, y la medida de contraste KMO = 0.948 (Kaiser Meyer Olkin) de correlaciones parciales, dando como resultado una comparación de reactivos que están intercorrelacionados y siguen una distribución normal multivariante.

Podemos observar que los ítems más explicados son: el ítem 20 (Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal) de la dimensión “Reparación de las Emociones” con $h^2= 0.734$, el ítem 18 (Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables) con $h^2= 0.682$ en el mismo factor, y los ítems 7 y 6 de la dimensión “Atención Emocional” con $h^2= 0.764$ (A menudo pienso en mis sentimientos) y $h^2= 0.697$ (Pienso en mi estado de ánimo constantemente).

Tabla 4

Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala TMMS (Trait Meta - Mood Scale, de 24 ítems)

Ítem	Componentes			h^2
	Reparación de las Emociones	Atención Emocional	Claridad Emocional	
20	0.857			0.734
18	0.826			0.682
19	0.774			0.599
21	0.771			0.594
17	0.754			0.569
24	0.660			0.436
22	0.644			0.415
23	0.579			0.335
7		0.874		0.764
6		0.835		0.697
2		0.803		0.645
8		0.802		0.643
1		0.744		0.554
3		0.731		0.534
4		0.670		0.449
5		0.604		0.365
14			0.771	0.594
15			0.756	0.572
10			0.751	0.564
16			0.737	0.543
11			0.729	0.531
9			0.679	0.461
12			0.669	0.448
13			0.615	0.378
Eigenvalor	9.821	4.031	1.566	
% Varianza	40.920	16.796	6.526	64.242
Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo			KMO	0.948
			X²	20389.985
			gl	276
			Sig. (p < 0.001)	0.000

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: Varimax con normalización Kaiser; la rotación ha convergido en 5 iteraciones; son 3 componentes confirmados en el resultado del modelaje AFE, por la varianza explicada y los pesos de cada ítem seleccionado del inventario de la Escala TMMS-24 sobre Inteligencia Emocional, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

En la escala MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*) el modelaje AFE, permitió confirmar una dimensión correspondiente al componente original “Autoeficacia Académica (con ítems invertidos)” y se reajustaron 2 dimensiones (Cansancio y Desinterés), manteniéndose factores $C_i = 3$ con eigenvalores mayores a 1 ($C_i > 1$), con una VE= 60.12%, y no se excluyó ningún ítem ya que no se encontraron comunalidades menores a $h = 0.400$.

Tabla 5

Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala MBI-SS (Maslach Burnout Inventory - Student Survey, de 15 ítems)

Ítem	Componentes			h^2
	Cansancio	Autoeficacia Académica (invertida)	Desinterés	
7	0.860			0.740
4	0.837			0.701
1	0.816			0.666
10	0.776			0.602
5	0.667			0.445
8		0.787		0.619
6		0.743		0.552
3		0.704		0.496
15		0.678		0.460
9		0.627		0.393
12		0.624		0.389
11			0.745	0.555
14			0.703	0.494
13			0.594	0.353
2			0.430	0.185
Eigenvalor	5.344	2.552	1.122	
% Varianza	35.628	17.011	7.482	60.121
Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo			KMO	0.900
			X²	7681.637
Prueba de esfericidad de Bartlett			gl	105
			Sig. (p < 0.001)	0.000

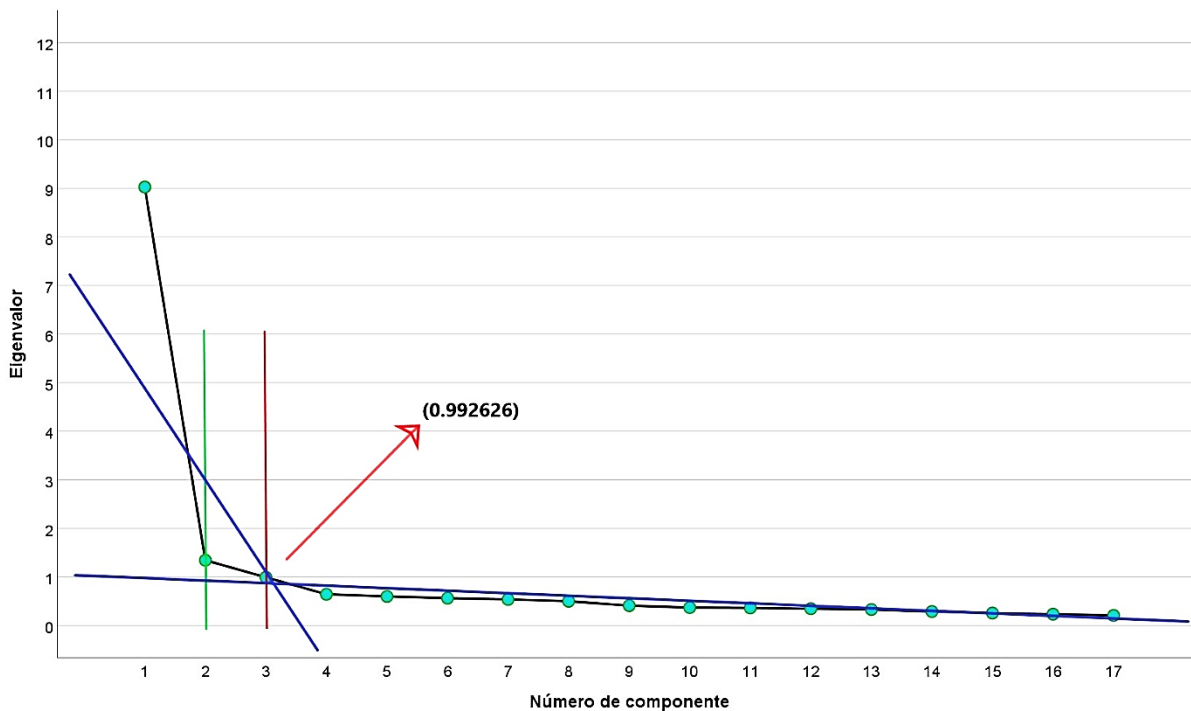
Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: Varimax con normalización Kaiser; la rotación ha convergido en 5 iteraciones; son 3 componentes confirmados en el resultado del modelaje AFE, por la varianza explicada y los pesos de cada ítem seleccionado del inventario de la Escala MBI-SS-15 sobre el *Burnout* Académico, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

En esta Escala del *Burnout* Académico se obtuvo como resultado en la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 7681.637$ (gl= 105) en el nivel significativo $p < 0.001$, y un KMO = 0.900 en la medida de contraste de correlaciones parciales, los reactivos están adecuadamente intercorrelacionados y tienen distribución normal multivariante, avalando este tipo de análisis y los reajustes que experimentaron los componentes.

Los ítems más explicados por este modelo corresponden al C_1 = “Cansancio”, siendo estos: 7 (Me siento agotado/a por mis estudios) con $h^2= 0.740$, 4 (Al final de un día, me siento agotado/a por las actividades de la universidad) con $h^2= 0.701$, y 1 (Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios) con $h^2= 0.666$; y el de menor explicación en variabilidad es el ítem 2 (A veces me siento sin interés en los estudios) correspondiente al C_3 = “Desinterés”, con $h^2= 0.185$.

Figura 3

Grafico de Sedimentación – AFE, de la Escala UWES-Student (Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes, de 17 ítems)



Nota. Test del codo (*Scree Test*), Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: Varimax con normalización Kaiser; la rotación ha convergido en 3 iteraciones; resultando 2 componentes confirmados en el modelaje AFE, por la varianza explicada y los pesos de cada ítem seleccionado del inventario de la Escala UWES-Student-17 sobre el *Engagement* Académico, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

En cuanto al análisis AFE que se realizó para el inventario de ítems UWES-Student (*Utrecht Work Engagement Scale*), se observa en el gráfico de sedimentación (Figura 3: *Scree Test*) bajo el criterio de contraste de caída, que el punto de inflexión más pronunciado de inclinación de la pendiente recae en el componente C_2 (marcado con una línea vertical verde en la gráfico), resultando en una modificación de dimensiones, de tres subescalas hacia un reajuste a factores para dos componentes principales.

También se puede observar que en dicha Figura 3, encontramos la referencia (marcado con una línea vertical roja en el gráfico), que el componente número tres determina el último punto de caída con poca inclinación, y esto recibe confirmación de reajuste en dos factores con el criterio de valor propio ($C_i > 1$), ya que se obtuvo para este factor un total de eigenvalor de $C_3 = 0.992626$; además, la varianza total explicada con el reajuste a dos componentes es de $VE = 60.99\%$ (Tabla 6), siendo adecuada para la modificación del constructo de ítems.

Tabla 6

Estructura factorial del Modelo Rotado, ítems de la Escala UWES-Student (Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes, de 17 ítems)

Ítem	Componentes		h ²
	Esfuerzo y Entusiasmo	Compromiso	
5	0.856		0.733
10	0.810		0.656
2	0.797		0.635
7	0.792		0.627
11	0.776		0.602
13	0.700		0.490
9	0.690		0.476
8	0.651		0.424
1	0.640		0.410
4	0.631		0.398
3	0.536		0.287
16		0.762	0.581
17		0.739	0.546
15		0.614	0.377
14		0.608	0.370
12		0.523	0.274
6		0.513	0.263
Eigenvalor	9.026	1.343	
% Varianza	53.097	7.902	60.999
Medida Kaiser-Meyer-Olkin, de adecuación de muestreo		KMO	0.961
		X²	13593.554
	Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	136
		Sig. (p < 0.001)	0.000

Nota. Método de extracción: análisis de componentes principales; método de rotación: Varimax con normalización Kaiser; la rotación ha convergido en 3 iteraciones; son 2 componentes confirmados en el resultado del modelaje AFE, por la varianza explicada y los pesos de cada ítem seleccionado del inventario de la Escala UWES-Student-17 sobre el *Engagement* Académico, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Para la Escala del *Engagement* Académico con dos factores resultantes, se obtuvo en la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 13593.554$ (gl= 136) en el nivel significativo $p < 0.001$, con un KMO = 0.961 para correlaciones parciales, obteniendo ítems intercorrelacionados en distribución normal

multivariante, y no se encontraron comunalidades pequeñas en el modelaje, sin exclusión de ningún reactivo, todos son mayores a $h = 0.500$ (Tabla 6).

Tabla 7

Consistencia Interna para Escalas, Subescalas, y Factores Rotados

Escala / Subescala / Componente	Número de Elementos	ANOVA con prueba F	Alfa de Cronbach (α)
TMMS-24 (Trait Meta - Mood Scale) - Alfa inicial y post AFE	24	0.000	0.929
Atención Emocional	8	0.000	0.903
Claridad Emocional	8	0.000	0.913
Reparación de las Emociones	8	0.000	0.914
MBI-SS-15 (Maslach Burnout Inventory - Student Survey) - Alfa inicial	15	0.000	0.865
Agotamiento	5	0.000	0.842
Cinismo	4	0.000	0.774
Autoeficacia Académica (ítems invertidos)	6	0.000	0.803
UWES-Student-17 (Utrecht Work Engagement Scale) - Alfa inicial	17	0.000	0.938
Vigor	6	0.000	0.846
Dedicación	5	0.000	0.902
Absorción	6	0.000	0.825
MBI-SS-15 (Maslach Burnout Inventory - Student Survey) - post AFE	15	0.000	0.865
Cansancio	5	0.000	0.885
Autoeficacia Académica (negativa)	6	0.000	0.803
Desinterés	4	0.000	0.715
UWES-Student-17 (Utrecht Work Engagement Scale) - post AFE	17	0.000	0.938
Esfuerzo y Entusiasmo	11	0.000	0.935
Compromiso	6	0.000	0.820

Nota. Confiabilidad de medición en las subescalas y en los factores extraídos para los inventarios: Escala TMMS-24 (Trait Meta - Mood Scale), Escala MBI-SS-15 (Maslach Burnout Inventory - Student Survey), y Escala UWES-Student-17 (Utrecht Work Engagement Scale); con base en las percepciones de $N = 1,234$ estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Y sobre los ítems más explicados por este modelo corresponden al $C_1 =$ “Esfuerzo y Entusiasmo”, siendo los siguientes: 5 (Estoy entusiasmado/a con mi carrera y por aprender) con $h^2 = 0.733$, 10 (Estoy orgulloso/a de estar en la carrera que escogí) con $h^2 = 0.656$, 2 (Creo que mi carrera tiene significado) con $h^2 = 0.635$, y 7 (Mis estudios me inspiran aprender cosas nuevas) con $h^2 = 0.627$.

Con la confirmación y reajustes que posibilitaron los resultados del análisis de extracción de componentes principales, se muestra en la Tabla 7 las consistencias y coeficiente de confiabilidad de los constructos de inventarios originales y en recomposición post AFE, así mismo es consistente la ANOVA con Prueba F en la relación asociativa y de dispersión.

Según la interrelación entre los ítems de la escala y subescalas que componen la TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*) se obtuvo un Alfa inicial de $\alpha= 0.929$, para las dimensiones también se encontró un coeficiente Alfa excelente, Atención Emocional $\alpha= 0.903$, Claridad Emocional $\alpha= 0.913$, y Reparación de las Emociones $\alpha= 0.914$, y con la confirmación de intercorrelación de los reactivos post AFE sin alterar la composición factorial, se mantiene la fiabilidad resultante con el Alfa de Cronbach.

Para la escala MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*) encontramos un Alfa inicial de $\alpha= 0.865$, y en sus dimensiones de $\alpha= 0.842$, $\alpha= 0.774$ y $\alpha= 0.803$ para Agotamiento, Cinismo y Autoeficacia Académica respectivamente. Post AFE y con la recomposición de factores se alcanzó un coeficiente de fiabilidad bueno y aceptable en sus nuevas dimensiones con mayor intercorrelación de ítems, con un Alfa de $\alpha= 0.885$ para Cansancio, para Autoeficacia Académica (negativa) $\alpha= 0.803$, y de $\alpha= 0.715$ para Desinterés.

En cuanto a la escala y subescalas del inventario de ítems UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*) se observa un Alfa inicial de $\alpha= 0.938$, y para sus dimensiones: $\alpha= 0.846$ en Vigor, $\alpha= 0.902$ en Dedicación, y de $\alpha= 0.825$ para Absorción. En los resultados de fiabilidad post AFE se obtuvo una mejora en la Escala con la reconfiguración de componentes a dos dimensiones, con Alfa de Cronbach excelente y bueno de $\alpha= 0.935$ para Esfuerzo y Entusiasmo, y de $\alpha= 0.820$ para Compromiso.

En los resultados descriptivos de las percepciones de los estudiantes sobre las escalas utilizadas, tenemos los siguientes resultados:

1. La Inteligencia Emocional en primera instancia, que es primordial para el buen funcionamiento en su estatus de aprendiz, generando una adaptación en los escenarios rutinarios donde se desenvuelve, delimitando el tipo de estrés y el compromiso ante las exigencias de la educación superior.

Sobre la conciencia de sus emociones y la de sus pares encontramos que el 55.2% de los informantes (n= 681) tienen presuntos niveles de adecuada percepción, el 24.1% de los estudiantes (n= 297) tiene una excesiva atención en sus emociones y del control que tienen de las mismas, y 2 de cada 10 no le da importancia al manejo oportuno de sus emociones en repercusión de su rendimiento académico.

Tabla 8

Componentes según niveles aceptables para la Escala TMMS-24 (Trait Meta - Mood Scale)

Atención Emocional			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Debe mejorar su percepción: presta poca atención	256	20.7	20.7
Adecuada percepción	681	55.2	75.9
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	297	24.1	100.0
Total	1234	100.0	

Claridad Emocional			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Debe mejorar su comprensión	261	21.2	21.2
Adecuada comprensión	713	57.8	78.9
Excelente comprensión	260	21.1	100.0
Total	1234	100.0	

Reparación de las Emociones			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Debe mejorar su regulación	258	20.9	20.9
Adecuada regulación	717	58.1	79.0
Excelente regulación	259	21.0	100.0
Total	1234	100.0	

Nota. Dimensiones de Inteligencia Emocional según correspondencia del resultado del modelaje AFE de factores que se confirman, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Ante la comprensión y distinción apropiada de las emociones que experimentan los estudiantes, encontramos que solo 2 de cada 10 estudiantes percibe tener dificultades para adoptar asertivamente la significación de las emociones que se presentan al realizar sus actividades, mientras que el resto cercano al ochenta por ciento de la muestra (78.8%, n= 973), tiene al menos claridad de las emociones que experimenta y eso le da ventaja para adaptarlas en oportuna superación de sus compromisos.

Para la habilidad de regular adecuadamente las emociones positivas y negativas, encontramos una prevalencia similar con la claridad emocional, donde el 20.9% de los

estudiantes (n= 258) distingue cierto inconveniente para conseguir un control más asertivo de sus emociones, mientras que 8 de cada 10 manifiesta tener la capacidad de canalizar sus emociones de manera pertinente ante las adversidades y los logros conseguidos.

Tabla 9

Componentes Rotados según niveles para la Escala MBI-SS-15 (Maslach Burnout Inventory - Student Survey)

Cansancio			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Desapercibido/a	730	59.2	59.2
Propensión Menor	252	20.4	79.6
Propensión Marcada	128	10.4	90.0
Propensión Acentuada	124	10.0	100.0
Total	1234	100.0	

Desinterés			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Desapercibido/a	709	57.5	57.5
Propensión Menor	269	21.8	79.3
Propensión Marcada	117	9.5	88.7
Propensión Acentuada	139	11.3	100.0
Total	1234	100.0	

Autoeficacia Académica			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Desapercibido/a	711	57.6	57.6
Propensión Menor	245	19.9	77.5
Propensión Marcada	149	12.1	89.5
Propensión Acentuada	129	10.5	100.0
Total	1234	100.0	

Nota. Dimensiones de *Burnout* Académico según correspondencia del modelaje AFE de factores resultantes, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

- En cuanto al *burnout* en el ámbito académico, se obtuvieron los resultados esperados con las sobrecargas y el estrés al que se someten los estudiantes al pasar de la educación media hacia la superior, la compilación de percepciones muestra que, en el autoconcepto sobre fatiga y cansancio, los estudiantes lo asimilan de manera normal en 8 de cada 10, donde prevalecen procesos adecuados de manejo del estrés; y de estos, el 20.4% de estudiantes (n= 252) muestran una leve propensión al desarrollo de este síndrome a *posteriori*, con propensión marcada (10.4%) o acentuada (10.0%) hacia este tipo de estrés.

La motivación o interés hacia la carrera y los estudios que se encuentran cursando, encontramos una distribución similar, el 79.3% de las percepciones (n= 978) nos indican que el desinterés y cierto cinismo pasa desapercibido o con una notoriedad en propensión baja; el resto de ponderación recae en un 9.5% de estudiantes (n= 117) que denotan una propensión marcada ante el síndrome del *burnout*, y un 11.3% (n= 139) percibe una desmotivación o desinterés más acentuado que el resto de educandos, lo cual puede trascender para ambos niveles de autoconcepto hacia una desvalorización notable de su formación académica actual, al no prestar la atención debida.

La sensación de ineficacia académica en los estudiantes, está bajo el autoconcepto en 1 de cada 4 aproximadamente, los cuales perciben una propensión notoria de sí mismos en carencias de habilidad para el afrontamiento las exigencias y la resolución efectiva de los problemas que surgen en sus actividades académicas; el 57.6% (n= 711) asimila con entusiasmo el poder alcanzar metas académicas propuestas, y el 19.9% (n= 245) manifiesta solo mínimas apreciaciones de obstáculos que desafían su autoeficacia en los estudios.

3. Encontramos sobre el *Engagement* Académico, en un estado de asertividad o de relación positiva de afrontamiento a los estudios universitarios, que el 79.7% de los educandos (n= 984) percibe que está desempeñándose de forma adecuada y persistente para la superación optima de los retos que se le están presentando durante el primer ciclo con la carga académica que exige la carrera que cursa.

La propensión que existe hacia una posible situación presente o futura de desánimo, que le haga perder el esfuerzo o entusiasmo con el que se desenvuelve en su rol educando, es baja en los casos participantes en este estudio, estando presente solo en 2 de cada 10 estudiantes; similar apreciación muestra el resto de los informantes, donde el 9.2% (n= 114) está en propensión marcada a desistir de sus actividades, y en una tendencia o inclinación más acentuada a una posible deserción se encontró un 11.0% (n= 136).

Cabe denotar que más de tres cuartas partes de la población muestral, concibe la necesidad de tener un buen nivel de compromiso en su labor académica, ya que esto le permite tener una alta concentración para el cumplimiento de sus metas, derivando en

un rendimiento adecuado, siendo el 77.6% de estudiantes (n= 958), quienes muestran este tipo de dedicación.

Tabla 10

Componentes Rotados según niveles para la Escala UWES-Student-17 (Utrecht Work Engagement Scale)

Esfuerzo y Entusiasmo			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Persistencia	714	57.9	57.9
Propensión Menor	270	21.9	79.7
Propensión Marcada al Desanimo	114	9.2	89.0
Propensión Acentuada al Desanimo	136	11.0	100.0
Total	1234	100.0	
Compromiso			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Dedicación	717	58.1	58.1
Propensión Menor	241	19.5	77.6
Propensión Marcada a Desistir	144	11.7	89.3
Propensión Acentuada a Desistir	132	10.7	100.0
Total	1234	100.0	

Nota. Dimensiones del *Engagement* Académico según correspondencia del modelaje AFE de factores resultantes, con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Asociación

De acuerdo al tipo de variables y la escala de medición de estas, se realizaron las pruebas estadísticas de distribución normal de la media y la varianza (Tabla 11), para el caso de la prueba de homogeneidad se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors, obteniéndose como resultado que los datos no siguen una distribución normal de medias; al realizarse la prueba de homocedasticidad con el test de Levene, encontramos que la variabilidad es constante en estos componentes.

Las variables utilizadas para realizar comparaciones y conseguir rastros relacionales, son cualitativas ordinales, y tomando en cuenta los resultados obtenidos de la distribución de los datos, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas, que brindan la posibilidad de encontrar asociación, diferencia y concordancia, en los componentes resultantes del modelaje AFE, contrastando así rangos, medianas y varianzas.

Con la prueba de Chi-cuadrado (χ^2) de asociación, se encontró que existe una relación entre los niveles máximos percibidos de *Engagement* por parte de los estudiantes, frente a la apreciación

que se tiene del *Burnout* desapercibido o en nulidad, es decir que, entre mayor compromiso, esfuerzo y entusiasmo se percibe como rasgo en el rol de estudiante, se tiene menor percepción de cansancio, desinterés e ineficacia académica ($\chi^2= 299.791852$, gl. 4, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$).

Además, se encontró una relación de asociación entre el máximo nivel de *Engagement* percibido y las dimensiones de la Inteligencia Emocional, en el 41.1% de los informantes se tiene el autoconcepto de compromiso y esfuerzo con la adecuada percepción de los sentimientos y conciencia de las emociones propias ($\chi^2= 26.391816$, gl. 4, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$).

Tabla 11

Test de Normalidad para componentes resultantes del modelaje AFE

Componente	Prueba de Homogeneidad		Prueba de Homocedasticidad	
	K-S	Sig.	Levene	Sig.
Atención Emocional	0.096	0.000	1.832	0.161
Claridad Emocional	0.084	0.000	1.003	0.367
Reparación de las Emociones	0.109	0.000	0.102	0.903
Cansancio	0.074	0.000	1.970	0.140
Desinterés	0.121	0.000	1.701	0.183
Autoeficacia Académica	0.091	0.000	0.007	0.993
Esfuerzo y Entusiasmo	0.132	0.000	0.607	0.545
Compromiso	0.070	0.000	0.104	0.901

Nota. La prueba de distribución normal para una muestra se basa en la media, se utilizó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de significación de Lilliefors, y la prueba de Levene para la homogeneidad de varianza se basa en la mediana; para factores extraídos para los inventarios: Escala TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), Escala MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*), y Escala UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*); con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

También para el compromiso y esfuerzo con la adecuada percepción sobre comprender, distinguir y adaptar las emociones que se experimentan ($\chi^2= 152.004950$, gl. 4, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$), en el 44.1% de los estudiantes; y en el 45.0% de los casos, el compromiso y esfuerzo con la adecuada percepción sobre la capacidad de regular y controlar las emociones tanto positivas como negativas ($\chi^2= 244.852181$, gl. 4, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$).

Tabla 12

Asociación, diferencia y concordancia, para componentes resultantes del modelaje AFE

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	
Chi-cuadrado de Pearson	299.791852	4	0.000	
Valor para UWES Niveles de Incidencia, y variable de agrupación: MBI Niveles de Incidencia				
	Valor	gl	Sig. asintótica	
H de Kruskal-Wallis	241.175384	2	0.000	
Valor para UWES Niveles de Incidencia, y variable de agrupación: MBI Niveles de Incidencia				
	Valor	Error estándar asintótico	T aproximada	Sig. aproximada
Tau-b de Kendall	0.402	0.028	12.216	0.000
Tau-c de Kendall	0.250	0.020	12.216	0.000
Ordinal por ordinal, UWES Niveles de Incidencia y MBI Niveles de Incidencia				
	Valor	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
W de Kendall	0.077	474.884	5	0.000
(TMMS / MBI-SS)				
Rango promedio para componentes: Atención Emocional = 3.95, Claridad Emocional = 3.88, Reparación de las Emociones = 3.91, Cansancio = 3.05, Desinterés = 3.10, Autoeficacia Académica Negativa = 3.11				
	Valor	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
W de Kendall	0.081	401.212	4	0.000
(TMMS / UWES-Student)				
Rango promedio para componentes: Atención Emocional = 3.31, Claridad Emocional = 3.26, Reparación de las Emociones = 3.28, Esfuerzo y Entusiasmo = 2.55, Compromiso = 2.59				

Nota. Pruebas no paramétricas para relacionar factores extraídos de los inventarios: Escala TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), Escala MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*), y Escala UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*); con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

Al realizar la comparación entre variables categóricas se utilizó la Anova de Kruskal-Wallis, observando diferencias en la subdivisión de grupos ante la propensión del síndrome del quemado académico (*Burnout*) frente al esfuerzo educando (*Engagement*), encontrando resultados significativos para esta relación no casual en la muestra poblacional, donde el grupo que presentaba mayor compromiso con sus estudios, tenía a su vez, la noción de no percibir o muy poco, alteraciones de estrés elevado que significarán cansancio, desmotivación o ineficiencia en sus actividades universitarias (H= 241.175384, gl. 2, $p < 0.001$).

Al no ser una relación asociativa por coincidencia, se tienen predomios inversamente proporcionales entre los rangos resultantes del nivel mayor de percepción de *Engagement* y del

menor nivel o nula percepción de *Burnout*; según los coeficientes Tau-b y Tau-c de Kendall se tiene esa comprobación de asociación ($T_b = 0.402$ y $T_c = 0.250$, significación aproximada de: $p < 0.001$), pero la correlación entre estas es moderada, siendo estas variables solo una de las dimensiones que inciden dentro de la complejidad multicausal, y aunque son pares categoriales opuestos, no suscitan una influencia tajante entre sí mismas.

En la correlación no paramétrica con la W de Kendall para concordancia entre estas variables, se obtuvo una confirmación en la asociación entre varios componentes resultantes de los modelajes AFE, pero no se observó como resultado un coeficiente determinante; para el caso entre las dimensiones de Inteligencia Emocional y *burnout* el valor fue de $W = 0.077$ ($\chi^2 = 474.884$, gl. 5, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$), y para la relación entre los factores de Inteligencia Emocional y *engagement*, el valor fue de $W = 0.081$ ($\chi^2 = 401.212$, gl. 4, significación asintótica bilateral de: $p < 0.001$), por lo tanto, no existe un acuerdo de este tipo de correlación para estas condiciones de múltiples variables.

Pero, se encontró asociación altamente significativa bilateral, entre varios componentes o factores resultantes, así para el caso del nivel adecuado de atención que los estudiantes le dan sus emociones para integrarlas asertivamente en sus actividades ($r_s = 0.359$, claridad emocional), y a su vez esta claridad para reconocer y comprender sus emociones (tanto positivas como negativas) está relacionada con la habilidad adquirida para tener el control de la interacción con sus pares y en diferentes escenarios (reparación emocional, $r_s = 0.678$).

Estas correspondencias de distinción de las emociones, también permite a los estudiantes la facilidad percibida para resolver los problemas que identifican en sus rutinas académicas y poder desarrollar las capacidades para las que se está profesionalizando ($r_s = -0.553$, ineficacia académica), brindándoles una buena seguridad e inmersión en los estudios y el nivel de aprendizaje percibido (esfuerzo y entusiasmo, $r_s = 0.480$), solventando satisfactoriamente las exigencias en la carrera elegida (compromiso, $r_s = 0.354$).

La regulación de las emociones ayuda como herramienta de autocontrol y de resistencia en los estudiantes para sobrellevar las exigencias y alcanzar las metas trazadas en sus estudios (ineficacia académica, $r_s = -0.559$; compromiso, $r_s = 0.469$), generan mayor motivación y sentido en sus aprendizajes, valorando los nuevos conocimientos adquiridos (esfuerzo y entusiasmo, $r_s = 0.557$).

Tabla 13

Correlaciones de los componentes resultantes del modelaje AFE

		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emociones	Cansancio	Desinterés	Ineficacia Académica	Esfuerzo y Entusiasmo
Claridad Emocional	rs=	0.359**						
	Sig.	0.000						
Reparación Emociones	rs=	0.245**	0.678**					
	Sig.	0.000	0.000					
Cansancio	rs=	0.203**	-0.166**	-0.202**				
	Sig.	0.000	0.000	0.000				
Desinterés	rs=	0.098**	-0.207**	-0.267**	0.634**			
	Sig.	0.001	0.000	0.000	0.000			
Ineficacia Académica	rs=	-0.217**	-0.553**	-0.559**	0.254**	0.392**		
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		
Esfuerzo y Entusiasmo	rs=	0.189**	0.480**	0.577**	-0.365**	-0.480**	-0.736**	
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
Compromiso	rs=	0.151**	0.354**	0.469**	-0.172**	-0.289**	-0.586**	0.735**
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

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

Nota. Correlación de Spearman (rho) de los factores extraídos para los inventarios: Escala TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), Escala MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*), y Escala UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*); con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I - 2022.

El cansancio que provoca el agotamiento emocional y la carga académica conlleva al autosabotaje, puede inducir la percepción de estrés y al cinismo sobre la importancia de los saberes, las clases o la desvalorización de la carrera (desinterés, rs= 0.634). Como autoconcepto, la despersonalización en el ámbito académico, tiene repercusiones en la percepción de las capacidades fundadas en sí mismos, y en próxima instancia una afectación en su rendimiento (ineficacia académica, rs= 0.392).

Se vuelve importante entonces, el entusiasmo y vigor destinado al cumplimiento de metas en los estudios, para contrarrestar el desgaste que pudiese incitar la sobrecarga académica (cansancio, rs= -0.365), y el estar conscientes de la importancia de la carrera o estudios cursados, contribuye positivamente en la noción de culminación del proceso de profesionalización al cual se han sometido (desinterés, rs= -0.480).

En los componentes resultantes del AFE para la Escala UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*), encontramos las dimensiones de mayor asociación; el involucramiento con

autopercepción de entusiasmo por afrontar los retos que propicia la carrera escogida, se entrelaza con el nivel de compromiso y satisfacción en la adquisición de conocimientos nuevos, así como en la aprehensión de habilidades y capacidades (compromiso, esfuerzo y entusiasmo, $r_s = 0.735$).

También encontramos que la percepción de Autoeficacia Académica, tiene mayor relación de asociación con los factores obtenidos de la UWES-*Student*, en congruencia con los resultados de estudios similares. Esta relación se arraiga por el nivel de compromiso y esfuerzo ($r_s = -0.586$ y $r_s = -0.736$) en los estudios, reconociendo que este entusiasmo deriva en resultados en aprobación, y a su vez, ese nivel de dedicación brinda persistencia (motivación) sintiendo satisfacción con sus estudios.

Ahora bien, tenemos una composición muestral donde 8 de cada 10 informantes, aproximadamente, son mujeres (79.4%, $n = 980$), y 2 de cada 10 son hombres (el 20.1%, $n = 248$), sobre lo cual existen diferencias en cuanto a la percepción que se tiene sobre la Inteligencia Emocional, el *burnout*, y el *engagement* académico.

Ante las subdimensiones para la Inteligencia Emocional (sobre las cuales se estipula teóricamente, deben ser tratadas por separado), en el componente de atención a las emociones o reconocimiento de los sentimientos propios, encontramos una similar carga de percepciones que se identifican con los enunciados sobre una adecuada recepción de las emociones al experimentarlas (58.5% para hombres, y 54.1% en mujeres).

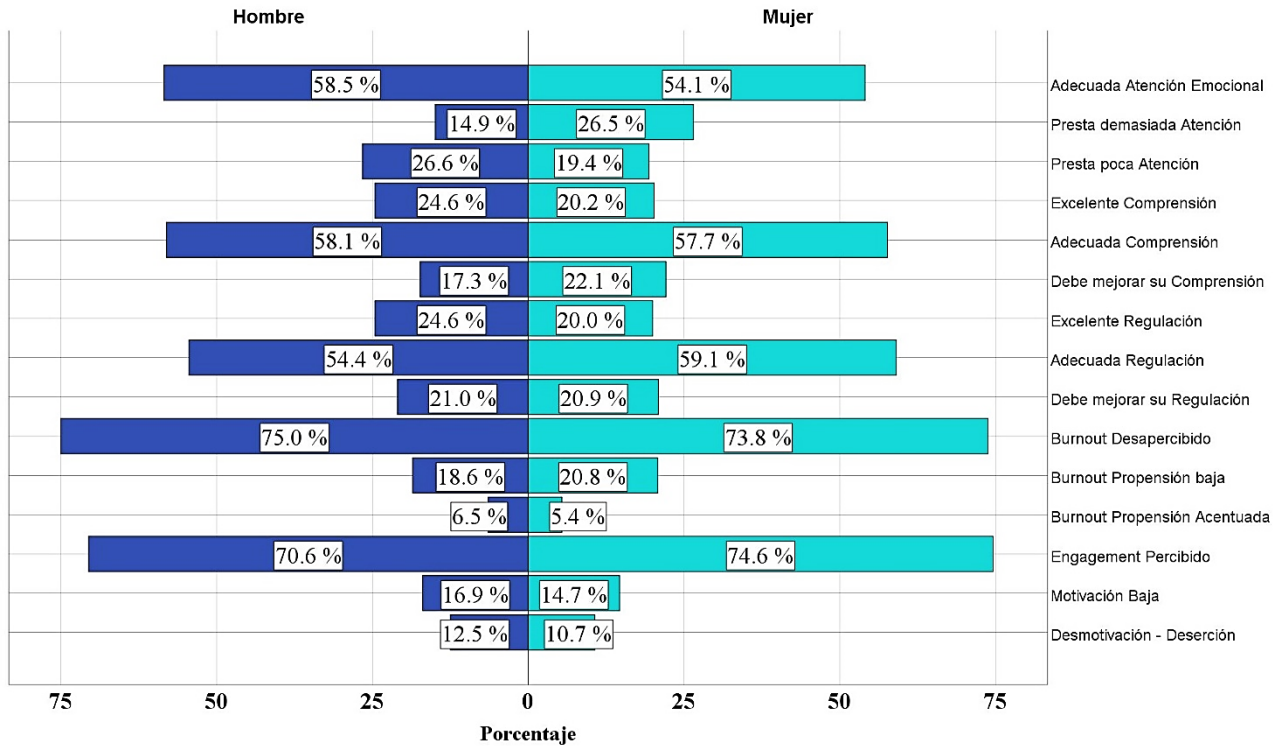
Se observan diferencias marcadas, cuando tenemos que en 1 de cada 4 de los hombres no se le da la suficiente importancia a la comprensión de sus sentimientos, frente a 1 de cada 5 mujeres, es decir las mujeres se preocupan más por descifrar su sentir, pero con mayor introspección, ya que se tiene una excesiva vigilancia, inclinándose al polo opuesto de esta dimensión, donde el 26.5% ($n = 260$) del total de mujeres le prestan demasiada atención a sus pensamientos y sensaciones, lo cual pudiese derivar en miedos y preocupación extrema, que incidiría en su rendimiento.

Sobre la comprensión de las emociones para una integración lógica en el pensamiento y en el sentir, encontramos que son más las mujeres que deben aprender a gestionar esa asertividad (22.1%, $n = 216$); y en la regulación excelente de las emociones positivas y negativas, son los hombres en mayor proporción que tienen esta habilidad (24.6%); pero existe una similitud entre

hombres y mujeres que deben buscar herramientas de canalización adecuada para el control de las emociones (21.0% y 20.9%, respetivamente).

Figura 4

Ponderación de resultados de Escalas según conjuntos de componentes, por sexo



Nota. Ponderación de resultados de los factores extraídos como subdimensiones de los inventarios: Escala TMMS-24 (*Trait Meta - Mood Scale*), Escala MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*), y Escala UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*); con base en las percepciones de N= 1,234 estudiantes de los cuatro centros UNAB a nivel nacional, Ciclo I – 2022; los datos utilizados en la presentación de esta figura, solo consideran las percepciones de participantes claves que declararon información específica completa, requerida para su Uniformización.

De manera general encontramos que los niveles de propensión hacia el *Burnout* recaen en el 20.4% (n= 252) de los educandos, y en el 5.7% (n= 70) una propensión claramente acentuada hacia un posible alto estrés manifiesto, el resto de población 73.9% (n= 912) brindó nociones tener una perspectiva desapercibida de altos niveles de estrés que influya en su rendimiento.

Por su parte, en cuanto al involucramiento y compromiso con sus estudios, observamos una proporción similar entre el *Burnout* Desapercibido y la manifestación alta de percepción de *Engagement* con persistencia y dedicación. La propensión baja al desánimo está en el 15.2% (n= 187) de los estudiantes, y la propensión más acentuada hacia problemas de motivación con una

posible incidencia al abandono de la formación, solo es en 1 de cada 10 educandos según lo observado (10.7%, n= 137).

Prevalece también en los estudiantes una similar proporción, de muy baja a una nula propensión, en la percepción del *burnout* o de bajo estrés en sus actividades académicas (75.0% para hombres, y 73.8% en mujeres). Sobre el nivel de compromiso percibido en el involucramiento de con sus actividades formativas y de autoconcepto de satisfacción con el estudio, encontramos un mayor *engagement* entre las mujeres con el 74.6% de los casos (n= 731), frente al 70.6% de los hombres (n= 175).

De la población educando que participo en este estudio, solo el 6.5% (n= 17) hombres y el 5.4% (n= 53) mujeres, identifican nociones de distrés excesivo que afecta o podría alterar sus rutinas académicas durante el primer año de la carrera que cursan; y, 1 de cada 5 estudiantes sin distinción, no conciben que el estrés experimentado hasta ese momento, sea una afectación que incida en su rendimiento de forma directa.

También se encontró mayor reconocimiento entre hombres sobre una autopercepción de desánimo en sus rutinas académicas, en 1 de cada 3 de estos aproximadamente, frente a 1 de cada 4 mujeres; y en menor proporción se observaron nociones acentuadas de desmotivación en calidad de propensión (12.5% de hombres, y 10.7% de mujeres), entendiendo que para estos casos disminuye la probabilidad culminar satisfactoriamente su formación.

Resultados extrapolados: Zona Central

En la sede UNAB de San Salvador, se tuvo una participación de 621 estudiantes para este estudio, donde el 92.3% de estos (n= 573), se encuentran entre el rango de edad de los 17 a los 34 años, y 8 de cada 10 estudiantes son mujeres. El 59.6% (n= 169) de los educandos reside en San Salvador, en segundo lugar, el 19.2% procede del departamento de La Libertad (n= 119), y también se movilizan desde La Paz (6.8%) y Cuscatlán (6.1%).

Se observa que, cerca de 6 de cada 10 educandos egresaron de su educación media entre 2017 y 2021, y 4 de cada 5 ingresaron en la Universidad entre el 2019 a 2022, acomodando sus rutinas académicas dentro del contexto pandémico por Covid-19. El 85.2% de los estudiantes tienen calidad de nuevo ingreso o comienzan de lleno su primer ciclo de carrera en 2022, tenemos 1 de cada 10 que esta de reingreso, y el resto tiene un ingreso por equivalencias, los cuales proceden principalmente de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer (18.2%), del Instituto Tecnológico Escuela Técnica para la Salud (15.2%), y de la Universidad de El Salvador (12.1%).

Las Facultades con mayor representación en esta muestra por sede son: la Facultad de Ciencias de la Salud con el 41.4% (n= 257), de la Facultad de Enfermería encontramos con el 27.9% (n= 173) de estudiantes, y de Ciencias Económicas 16.7% (n= 104); destacan las carreras, Licenciatura en Enfermería con el 20.5% de educandos participantes, la Licenciatura en Laboratorio Clínico con el 17.4%, y la Licenciatura en Radiología e Imágenes con 12.4%.

La fuente principal de acceso a internet con la que cuentan los estudiantes informantes, es el servicio residencial de internet en el 61.5% de los casos (n= 382) y en plan de datos en su teléfono con el 31.1% (n= 193), también mencionan que, el dispositivo más utilizado por ellos es un *smartphone* para el 47.0% de los casos, y en segundo lugar una computadora portátil para el 40.7%, como recursos de apoyo para conectarse a sus clases y/o realizar actividades académicas; también 4 de cada 5 consideran que poseen dispositivos de uso propio lo suficientemente adecuados para su aprendizaje.

Los estudiantes participantes de esta sede, tienen una preferencia marcada por una modalidad educativa en semipresencialidad (46.1%, n= 186), de forma solo presencial (37.5%, n= 233) y en último lugar una modalidad a distancia (16.4%, n= 102), ya que el 65.1% de estos, tiene la noción que la modalidad de educación a distancia es menos eficaz, y porque 3 de cada 4 califica de mayor

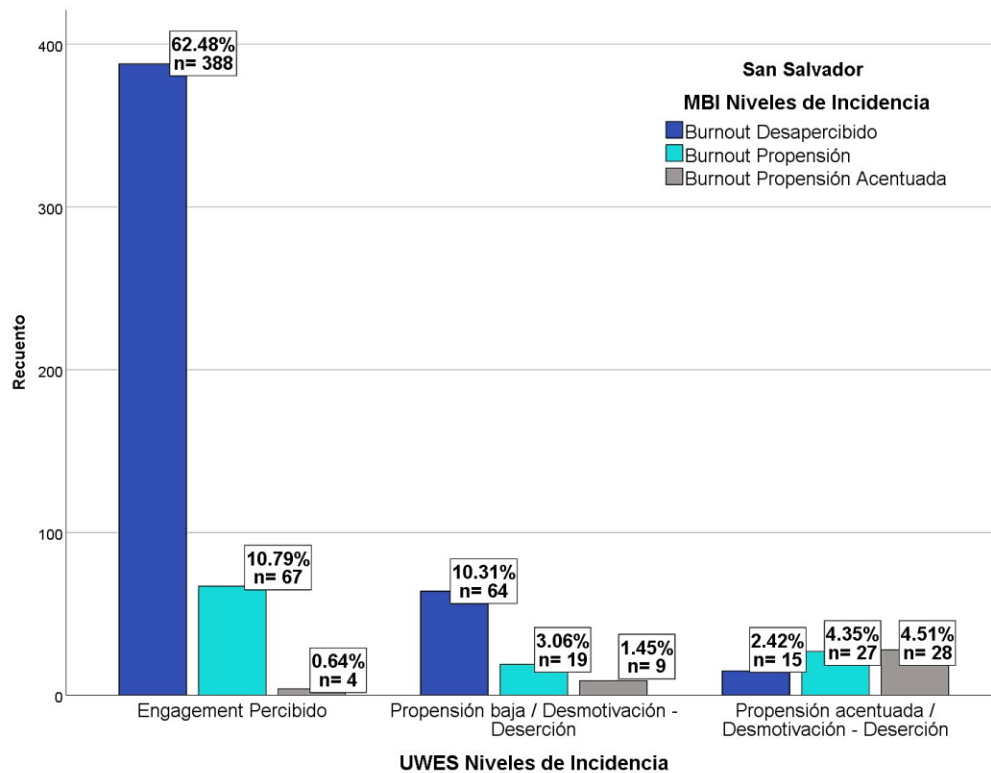
eficacia la educación en semipresencialidad; pero, cerca de 8 de cada 10 educandos reconoce el esfuerzo que realiza la Universidad en esta Sede, por ofrecer de manera óptima, modalidades educativas a distancia y en semipresencialidad.

Cuando se les cuestionó sobre la efectividad de su aprendizaje con las clases impartidas por el equipo docente en la modalidad de educación a distancia y/o en semipresencialidad, los estudiantes en un 55.6% (n= 333) señalan que han tenido una aprehensión muy eficaz, y el 30.0% (n= 186) percibe que ha sido un aprendizaje aceptable.

Tenemos también que, 4 de cada 5 estudiantes tiene una opinión alta en eficacia de la plataforma *Google Classroom*, utilizada en la Universidad, para la efectividad de la educación a distancia, y esta misma percepción sobre la plataforma *Moodle* se sostiene en 3 de cada 4 educandos.

Figura 5

Niveles de incidencia Burnout y Engagement, Zona Central



Nota. Ponderación de resultados de Escalas, MBI-SS-15 (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*), y UWES-Student-17 (*Utrecht Work Engagement Scale*); con base en las percepciones de N= 621 estudiantes del centro UNAB de San Salvador, Ciclo I - 2022.

Si se visualiza ya una amenaza nula por la pandemia por Covid-19, una buena parte de estos estudiantes menciona que la UNAB debería volver a sus prácticas originales de educación presencial con el 28.5%; pero encontramos que el 53.8% creó que es necesario mantener permanente y con igual relevancia todas las modalidades de educación (presencial, a distancia y semipresencialidad) como alternativas por situaciones particulares y de aprovechamiento de las estrategias de cada modalidad.

Además, en la sede central de la Universidad, se mantiene la asociación que se encontró a nivel nacional, en la Figura 7 observamos la relación que existe entre los niveles máximos percibidos de *Engagement* ante la percepción que se tiene del *Burnout* desapercibido o en nulidad en 3 de cada 5 estudiantes (n= 388, 62.5%), y a su vez, esto se replica en asociación con la propensión baja al *burnout* en mayor involucramiento y satisfacción con sus estudios.

Tenemos entonces que, a un mayor compromiso, esfuerzo y entusiasmo como rasgo en las rutinas de los estudiantes, se disminuye la percepción de cansancio, desinterés e ineficacia académica. Se reitera también que, se mantiene la relación de asociación entre el máximo nivel de involucramiento percibido y perseveración, con la gestión y control adecuado de las emociones.

DISCUSIÓN

La fluidez asertiva en una educación superior, se sostiene por el compromiso constante en los estudiantes para mantener un buen rendimiento sin que el desgaste por la carga académica les afecte. Ante esto, el *Engagement* resulta de gran utilidad para medir la implicancia de los educandos con sus estudios y las actividades que esto conlleva, así, este constructo destaca la energía motivacional, la relevancia simbólica y la concentración que amerita la culminación de una formación profesional.

La UWES-*Student* (*Utrecht Work Engagement Scale*) en su totalidad de subdimensiones, tiene muchas variaciones en sus componentes por la complejización de los factores a medir, ya que este tiene asociación directa con conceptos de vinculación psicológica a través de la implicación en el rol de estudiante.

Las subdimensiones del vigor, dedicación y absorción, se enfocan en el desempeño y la importancia del estado anímico para un mejor rendimiento, pero dando por sentado el bienestar físico y psicológico del estudiante como persona individual, priorizando más el mismo rol educando; por este escenario el *engagement* es considerado por muchos autores como la contraposición del *Burnout* (Amador-Pérez, Romero Palencia, & Guzmán Saldaña, 2019).

La implicancia que se plantea con el inventario UWES-*Student*, radica en el compromiso que adquiere el estudiante por las exigencias implícitas al someterse a una formación profesional, que van más allá de una asistencia puntual a clases y entrega de los trabajos asignados, ya que se necesita que los educandos denoten fervor con participación activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que esto equivalga a un rendimiento con deleite y de bienestar psicológico con los recursos destinados para la aprehensión de conocimientos.

Debido a esta implicancia de la psicología positiva, se obtienen diferentes modelos de *engagement* que no tienden a concordar con las subdimensiones del constructo o con la composición teórica del mismo (Medrano, Moretti, & Ortiz, 2015). A su vez, esto no limita la relación entre el *Burnout* y *Engagement* como un par categorial opuesto y que es recíproco, ya sea en la composición original de sus dimensiones o en el reajuste emergente de nuevos modelos; pero si condiciona la incidencia entre ambos, ya que uno no excluye al otro constructo.

La principal relación entre estas escalas es el vínculo que tienen con la Autoeficacia Académica de una forma positiva con el *engagement* e inversamente proporcional con el *burnout*, provocando la eficiencia en el rendimiento y correlaciona con los niveles más bajos del *burnout*: “... el fomento del *engagement* (vigor y dedicación) puede ser una oportunidad para afrontar las tareas académicas y finalizar adecuadamente la formación... así como para enfrentarse al mundo laboral con mayor probabilidad de éxito” (Liébana-Presa, Fernández-Martínez, Vázquez-Casares, López-Alonso, & Rodríguez-Borrego, 2018, p. 139).

La relevancia de la dimensión Autoeficacia Académica, está en las conexiones que genera en la percepción de aspectos psicosociales y emocionales, ya que su presencia en los diversos constructos de medición, fusiona perspectivas teóricas como la Psicología Positiva y la Teoría Social Cognitiva para la lectura de afectación o incidencia de estresores en el rendimiento académico.

En Liébana-Presa et al. (2018) encontramos también, que estas mediciones de *engagement* frente al *burnout*, se deben contrastar con otras variables que consideren y profundicen aspectos mas personales de los estudiantes (como la TMMS - *Trait Meta - Mood Scale* - para contrastar dimensiones de Inteligencia Emocional, entre otros) y sobre las Instituciones de Educación Superior (como contextos sociales, organizacionales y académicos).

Esto serviría en primera instancia para que las universidades planificaran estrategias de potenciación de estadios de motivación académica, y para que se establecieran mecanismos de relación positiva entre los aspectos de Inteligencia Emocional y resiliencia en los educandos frente al rendimiento académico, reconociendo así, las mediaciones por la influencia de las habilidades emocionales particulares, y por las condicionantes pedagógicas de los modelos educativos implementados (Extremera Pacheco, Durán Dúran, & Rey Peña, 2007).

En cuanto al inventario MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey*) para estimar el síndrome del quemado académico, y pese a su funcionalidad teórico-práctica como constructo de medición de esta población estudiantil, debemos señalar que, tiene ciertas limitaciones a meditar para casos en posible falso positivo, por tanto, hay que considerar que este inventario es una extrapolación del nivel organizacional laboral hacia los ámbitos académicos, y aunque se trate de equiparar el estrés manifiesto entre trabajadores y educandos, existen condiciones y brechas significativas entre estos perfiles poblacionales.

Caballero Domínguez, Hederich, y Palacio Sañudo en 2010, nos aclaran que la presunción radica para estos casos, en asumir que los estudiantes se enfrentan a ciertas responsabilidades y exigencias de la misma intensidad que un trabajador, y de esta forma se reajustaron los ítems del inventario y sus subescalas para adaptarlo al ámbito académico.

Pero debemos matizar por consiguiente que, en primer lugar, el estudiante universitario juega un papel de cliente en una Institución de Educación Superior, y que el beneficio que recibe de esta relación organizacional es su formación profesional, mientras que la relación del trabajador esta tasada por su desempeño para recibir un salario.

En segundo lugar, el desarrollo biopsicosocial de ambos perfiles poblacionales es totalmente distinto, y por consiguiente son diferentes las herramientas o mecanismos de control y manejo del estrés que estos poseen; el autoconcepto y la percepción de la realidad varían, la estructura psíquica y los aspectos biológicos de los estudiantes universitarios en edad promedio, están en un plano de vida disímil a la de un adulto funcional adaptado en su rol socioeconómico.

Y, en tercer lugar, las cargas que considera el inventario para estudiantes, se estiman desde su rendimiento académico no desde el desempeño profesional, y se limitan a los procesos de enseñanza-aprendizaje a la que cada comunidad estudiantil es sometida.

Así, para balancear estas consideraciones, y por la complejidad multicausal que se pretende medir, se deben contrastar aspectos diversos para dar cuenta del rendimiento, la motivación y la eficacia académica, contrastándolas con aspectos socioemocionales y de orientación vocacional (Caballero Domínguez et al., 2010), además de considerar en estudios longitudinales aspectos de comparación y diferenciación por género (Rodríguez-Villalobos, Benavides, Ornelas, & Jurado, 2019).

Los aspectos socioemocionales y de orientación vocacional permiten contrastar las motivaciones, aptitudes y actitudes del estudiante sobre la carrera profesional elegida, y sobre su percepción en los procesos de formación académica. En 2016, Vizoso Gómez y Arias Gundín, concluyen en su estudio que si la preferencia sobre una carrera elegida en primera opción es por vocación del estudiantado, este se encuentra con mayor resiliencia en su desempeño académico frente al resto de estudiantes que no tienen esa orientación o predilección por cierta formación profesional:

... son más persistentes y resistentes en el desempeño académico que el resto de estudiantes, se implican más y se sienten más entusiasmados hacia sus estudios y tienen una mayor

capacidad de concentración cuando realizan las tareas que se les asignan. Además, estos estudiantes se perciben como más eficaces y competentes para realizar sus trabajos académicos y, ciertamente, logran un mejor rendimiento que el resto de estudiantes (p. 54).

La elección consciente de una carrera bajo la cual se someterá a una formación universitaria, condiciona positivamente al estudiante, y este tipo de implicación propicia que el educando vaya adquiriendo un mayor nivel de compromiso e involucramiento con sus estudios y de percepción de ligereza en la carga académica que deberá sobrellevar, lo cual equivaldría a una mayor probabilidad de éxito académico y de satisfacción con sus estudios (Vizoso Gómez y Arias Gundín, 2016).

Tras el punto de inflexión social por la pandemia por Covid-19, la cual provocó la transformación de la concepción de lo que simbolizaban los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior (tal como sucedió con la transición acelerada hacia la digitalización y modalidades a distancia), y para el aprovechamiento de este contexto, los modelos educativos deben considerar en su imaginario planificado, estas características socioemocionales y de autoconcepto de sus actores.

Así, en la reasignación de roles para los estudiantes y docentes universitarios, conviene contemplar nociones ideológicas y psicológicas que faciliten de manera integral la formación de nuevos profesionales, para que la distribución de responsabilidades en estos procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidades semipresenciales y a distancia, cobren sentido bajo la consideración de mayor protagonismo educando.

CONCLUSIÓN

En sus entornos, cada estudiante puede percibir contextos que le generen más estrés que otros, que influyen en el autoconcepto motivacional dentro de sus dinámicas cotidianas, y con una probabilidad elevada de tener incidencia en el desarrollo de las actividades académicas, ya sea de una manera positiva anímica (*Engagement*) o negativa de autosabotaje (*Burnout*), según las diversas cargas y exigencias en su formación universitaria, y esta percepción a su vez, es filtrada por la capacidad que cada educando posee para autogestionar sus sentimientos y pensamientos (Inteligencia Emocional).

Encontramos en la comunidad de estudiantes participantes en el estudio, que en la mayoría de casos se tiene una adecuada autopercepción de sus emociones, y tener la claridad en este aspecto les da ventaja para adaptarlas en una oportuna superación de sus compromisos, porque les permite canalizar estas emociones de manera pertinente ante las adversidades.

En cuanto al *Burnout* académico, se obtuvieron resultados donde prevalecen procesos adecuados de manejo del estrés (distrés), pero se puede observar que alrededor del 20% de estudiantes muestran cierta propensión al desarrollo de este síndrome, desde la desmotivación o desánimo hasta una posible deserción. En cuanto al *Engagement* vemos que, cerca del 80% de los educandos se encuentran en un estado de asertividad o de relación positiva de afrontamiento a los estudios universitarios, tienen un autoconcepto de rol de estudiante en disposición y persistencia en el primer año para la superación de la carga académica que les exige la carrera que actualmente cursan.

Se encontró que existe una relación de asociación directa y no casual (tal como se plantea teóricamente), entre los niveles máximos percibidos de *Engagement*, frente a apreciaciones de *Burnout* desapercibido o en nulidad, concluyendo que los estudiantes disponen de mayor esfuerzo, compromiso y entusiasmo en correlación con el manejo adecuado del estrés.

También prestan menor atención a la percepción de cansancio, desinterés e ineficacia académica; pero se debe aclarar que, como categorías opuestas solo son una de las dimensiones condicionantes que inciden dentro de la complejidad multicausal para una Autoeficacia Académica óptima de los estudiantes, ya que no se encontró evidencia suficiente de la existencia de concordancia significativa entre las dimensiones de estas escalas de medición.

De igual manera encontramos una relación significativa entre el máximo nivel de *Engagement* percibido con las dimensiones de la Inteligencia Emocional, así, el compromiso y esfuerzo se relaciona con una adecuada comprensión, manejo y regulación de los sentimientos y consciencia de las emociones propias.

A su vez, son notorias ciertas relaciones de asociación entre subdimensiones de cada escala de medición utilizada:

- a) El nivel adecuado de atención a las emociones permite integrarlas asertivamente en sus actividades, al reconocer y comprender sus emociones se tienen más propensión a desarrollar la habilidad de controlar la interacción con sus compañeros/as.
- b) Reconocer sus diversas emociones, también les permite a los estudiantes resolver los problemas y cargas de sus rutinas académicas.
- c) La capacidad de regular sus emociones es una herramienta de autocontrol y de automotivación para la aprehensión de conocimientos. El cansancio que provoca el agotamiento emocional, aunado a la percepción de mucha carga académica conlleva al autosabotaje, puede inducir al estrés y la desvalorización de la carrera, afectando su rendimiento.
- d) El entusiasmo y vigor destinado al cumplimiento de metas en los estudios, es muy relevante para contrarrestar el desgaste que pudiese incitar la sobrecarga académica y contribuye positivamente en la noción de culminación efectiva de su proceso de profesionalización.
- e) La percepción de Autoeficacia Académica, tiene impacto en el nivel de compromiso y esfuerzo, y esto propicia mejores resultados académicos y aumenta la noción de satisfacción con sus estudios.

Existen diferencias en cuanto a la percepción que se tiene sobre la Inteligencia Emocional, el *Burnout*, y el *Engagement* académico según la variable control “Sexo del estudiante”, principalmente en la comprensión de sus sentimientos, donde las mujeres como estudiantes le prestan demasiada atención a sus pensamientos y sensaciones, y según lo advierte la teoría, esto pudiese derivar en miedos y preocupación extrema, que probablemente incidiría como afectación en su rendimiento.

Y, a pesar que los hombres en mayor proporción tienen la habilidad de regulación adecuada de las emociones positivas y negativas, es mayor entre las mujeres el nivel de compromiso percibido en el involucramiento con sus actividades académicas y de autoconcepto de satisfacción con el estudio. También se encontró mayor reconocimiento entre hombres sobre una autopercepción de desánimo en sus rutinas académicas.

Los modelos educativos y los programas de estudio deben contemplar una relación armónica entre la carga académica, el volumen de contenidos, unidades valorativas u horas clases, y, conceder espacio para la retroalimentación y descanso de los educandos; ya que este balance en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propicia un buen rendimiento y una atención integral, generando percepciones de satisfacción con los estudios y aprehensión de conocimientos, además de un mayor sentido de pertenencia a la institución.

La evaluación del *engagement* sirve a las IES para crear una atmósfera pedagógica de entusiasmo, motivación y persistencia, lo cual facilita condiciones óptimas para un aprendizaje significativo y generación de habilidades-competencias, catapultando las instituciones como espacios académicos saludables con excelentes resultados y estados óptimos de bienestar para los estudiantes.

Y lo cual se apega al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (ONU, 2022), sobre oportunidades de aprendizaje con una educación de calidad, en la meta 4.4, para el aumento de jóvenes y adultos con las competencias técnicas y profesionales necesarias, para acceder a empleo, trabajo decente y/o emprendimiento.

Hay que destacar que, la Inteligencia Emocional es primordial para el aprendizaje significativo en el estudiantado, esto genera una mejor adaptación ante los escenarios de carga académica y a las responsabilidades anidadas a su formación profesional, lo cual conlleva a un mejor control del estrés y aumenta el compromiso ante las exigencias de la educación superior, traduciéndose en un rendimiento adecuado que permita culminar la carrera universitaria.

Se recomienda la elaboración de un instrumento como el *UWES-Student*, esto permitiría a la Universidad evaluar periódicamente el impacto del modelo educativo vigente a partir del *engagement* académico, de esta manera se tendría la posibilidad de planificar y ejecutar diversas intervenciones psicopedagógicas, las cuales serían destinadas a mejorar el desempeño académico de los educandos y su calidad de vida productiva, vitalizando la misión y visión institucional.

Para sostener la implicación de los estudiantes que ingresan a la Universidad, también se sugiere mapear aspectos socioemocionales de la comunidad estudiantil, para ello se pueden planificar programas de intervención preventivos, de orientación vocacional, manejo y control del estrés académico, y de atención emocional y psicológica, para una adecuada gestión de los aprendizajes y de conocimientos por aprehender.

REFERENCIAS

- Amador-Pérez, Á. D., Romero Palencia, A., & Guzmán Saldaña, R. E. (2019). Engagement académico. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 8(15), 71-73. <https://doi.org/10.29057/icsa.v8i15>
- Ardiles, R., Alfaro, P., Moya, M., Leyton, C., Rojas, P., & Videla, J. (2020). La Inteligencia Emocional como factor amortiguador del Burnout académico y potenciador del Engagement académico. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 53-83. <https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/view/10>
- Barrio-Cantalejo, I. M., Simón-Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M.I., & Hernando, P. (2008). Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), 135-152. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300004
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020, del 19 al 20 de mayo). La educación superior en tiempos de COVID-19 [memoria]. *Segunda Reunión de Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Biondi Benuzzi, A., & Benuzzi, A. L. (2021). Ansiedad, engagement y burnout académico en estudiantes de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. *Perspectivas En Psicología*, 18(1), 118-122. <http://perspectivas.mdq.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/556/310>
- Caballero Domínguez, C., González Gutiérrez, O., & Palacio Sañudo, J. (2015). Relación del Burnout y el Engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Salud Uninorte*, 31(1), 59-69. <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v31n1/v31n1a08.pdf>

- Caballero Domínguez, C., Hederich, C., & Palacio Sañudo, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n1/v42n1a12.pdf>
- Casanova, J., Benedicto, S., Luna, F., & Maldonado, C. (2016). Burnout, Inteligencia Emocional y rendimiento académico: un estudio en alumnado de medicina. *ReiDoCrea*, 5(2), 1-6. <https://www.ugr.es/~reidocrea/5-2-1.pdf>
- Cerón Perdomo, D. M., Pérez-Olmos, I., & Ibáñez Pinilla, M. (2011). Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n1/v40n1a06.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO [CEPAL/OREALC]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Constante, A., & Torres, J. A. (2021). *COVID: distopía educativa*. Editorial Torres Asociados. http://dcs.h.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/Covid_Distopia-educativa.pdf
- Correa-López, L. E., Loayza-Castro, J. A., Vargas, M.; Huamán, M. O., Roldán-Arbieto, L., & Pérez, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario para medir burnout académico en estudiantes de medicina de la Universidad Ricardo Palma. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 19(1), 64-73. <https://inicib.urp.edu.pe/rfmh/vol19/iss1/9/>
- Deleon Villagrán, M. D. (2022). Burnout y resiliencia como asociación en el rol docente en contexto Covid-19, UNAB 2021 [E-Book, recurso electrónico]. <https://www.unab.edu.sv/books/burnout-y-resiliencia-como-asociacion-en-el-rol-docente-en-contexto-covid-19-unab-2021/>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia, Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., & Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de Inteligencia Emocional en

- estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/Pgz4fLYHsJ4Mr6gF4dMYzkS/?lang=es#>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v6n2/v6n2a5.pdf>
- Extremera Pacheco, N., Durán Dúran, M. A., & Rey Peña, L. (2007). Inteligencia Emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (342), 239-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253635>
- Frias-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García Ferrando, M. (1989). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Alianza Editorial.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9(1), 1-15. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Hernández-Vargas, C. I., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M., & Chambel, M. J. (2021). Inteligencia Emocional y engagement en estudiantes de medicina: un estudio comparativo en tres países. *Revista De Psicología*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55261>
- International Business Machines Corporation [IBM]. (2020). IBM SPSS Statistics (27.0.1.0), Edición de 64 bits [Software de análisis estadístico].
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO [IESALC]. (2021). *Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior Universitario, Propuesta de contenidos para un Policy Brief*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/06/Orientaciones-continuidad-servicio-educativo-superior-universitario-PBL.pdf>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., & Rodríguez-Borrego, M. A. (2018). Burnout y Engagement en estudiantes universitarios de

enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412018000200131

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El Engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1), art. 5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/21169>

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). Análisis factorial. En López-Roldán, P., & Fachelli, S. *Metodología de la investigación social cuantitativa* (1ª. ed., 3ª. versión). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/129382?ln=ca>

Malca Rosales, Y. E., & Vásquez Fernández, E. (2018). *Inteligencia Emocional y funcionalidad familiar en alumnos de educación secundaria de un colegio estatal de Cajamarca* [Tesis de Pregrado, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. Repositorio Institucional de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. <http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/725/PRESENTACION%20FINAL%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Curbelo, G., Cortés, M. E., & Pérez Fernández, A. C. (2016). Metodología para el análisis de correlación y concordancia en equipos de mediciones similares. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4), 65-70. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus08416.pdf>

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman, Caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>

Medrano, L. A., Moretti, L., & Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432012.pdf>

- Méndez Martínez, C., & Rondón Sepúlveda, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>
- Montero López, J. A., & Soria Morales, P. P. (2020). *Adaptación del Inventory Maslach Burnout – Student Survey (MBI-SS) Versión Colombiana en Universitarios de Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46449>
- Moreno de Araujo, A. M., Leiva de Perdomo, M. C., Hernández Rauda, J. R., Umanzor, E., Ventura, S. C., & Torres Villalobos, R. A. (2017). *Modelo educativo de la Universidad Doctor Andrés Bello* (1ª. ed.).
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Ocaña Zúñiga, J., García Lara, G. A., & Cruz Pérez, O. (2019). Propiedades Psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en Adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15(16). <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/12140>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (18 de noviembre de 2022). *17 objetivos para transformar nuestro mundo* (Los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ornelas Contreras, M., Jurado García, P. J., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., & Blanco Ornelas, J. R. (2020). Composición factorial del Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes en universitarios mexicanos. *Acta Universitaria Multidisciplinary Scientific Journal*, 30. <http://www.scielo.org.mx/pdf/au/v30/2007-9621-au-30-e2516.pdf>
- Palacios-Garay, J., Belito Hilario, F., Bernaola Peña, P. G., & Capcha Carrillo, T. (2020). Procrastinación y Estrés en el Engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 45–53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Pagano, R. (1999). *Estadística para las Ciencias del Comportamiento* (5ª. ed.). International Thomson Editores.

- Parada Contreras, M., & Pérez Villalobos, C. E. (2014). Relación del Engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200003
- Parra Ponce, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7 (1), 57-63. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/revbib71a.pdf>
- Parra, P., & Pérez-Villalobos, C. (2010) Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(2), 128-133. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/artinv7210c.pdf>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero-Jurado, M. M., Simón-Márquez, M. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, A., Ruiz-Oropesa, N. F., & Gázquez-Linares, J. J. (2020). Engagement académico e Inteligencia Emocional en estudiantes de Ciencias de la Salud. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 15(1), 77-86. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.187>
- Portalanza Chavarría, C. A., Grueso Hinestroza, M. P., & Duque Oliva, E. J. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Revista Innovar Journal*, 27(64), 145-156. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512017000200145
- Raosoft (2022). *Sample size calculator (Calculadora de tamaño de muestra)*. <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Rodríguez-Villalobos, J. M., Benavides, E. V., Ornelas, M., & Jurado, P. J. (2019). El Burnout Académico Percibido en Universitarios; Comparaciones por Género. *Formación*

universitaria, 12(5), 23-30. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v12n5/0718-5006-formuniv-12-05-00023.pdf>

Román Collazo, C., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/26023>

Rosales Ricardo, Y., & Rosales Paneque, F. R. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009

Sánchez, C. (08 de febrero de 2019). Normas APA – 7ma (séptima) edición. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/>

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., & Moreno Velázquez, I. (2016). Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale –Student (UWES-S) en universitarios de Puerto Rico. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 121-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056044004>

Sierra Bravo, R. (1981). *Ciencias Sociales, Análisis Estadístico y Modelos Matemáticos, Teoría y Ejercicios*. Edición Paraninfo.

Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología, Teoría y Ejercicios*. Edición Paraninfo.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación Social, Teoría y Ejercicios* (14ª. ed.). Ediciones Paraninfo.

Taramuel Villacreces, J. A., & Zapata Achi, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 4 (11,1), 162-181. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518/pdf_345

Valencia Roca, N., & Villasante Salcedo, L. (2021). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Engagement Académico (UWES-S 9) en Estudiantes de Secundaria de la ciudad de Ica, 2020* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62271>

Vizoso Gómez, C. M., & Arias Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>

ANEXO

1. Instrumento: Inteligencia Emocional, *Burnout* y *Engagement* Académico

Estimado/a Estudiante:

Recibe un cordial saludo por parte del Departamento de Intercambio Científico y Cultural de la Universidad Doctor Andrés Bello, estamos realizando un estudio exploratorio para describir los contextos de dedicación y compromiso para la continuidad educativa y de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la profesionalización de cada estudiante.

Esta encuesta tiene como objetivo principal estudiar la existencia de una posible asociación entre el *Burnout* (Síndrome del Quemado) Académico y la Inteligencia Emocional en los/as estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Dr. Andrés Bello, para explorar una presunta incidencia en su rendimiento, en las modalidades de educación semipresencial y a distancia.

Para tu mayor seguridad y para la sinceridad esperada de tu parte, la encuesta quedará bajo la salvaguarda del equipo investigador, de tal forma que te garantizamos la confidencialidad y anonimato de tus respuestas.

N° de Encuesta:		<input type="text"/>	
1. Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	Prefiero no decirlo <input type="checkbox"/>
2. Edad:	<input type="text"/> Años.		
3. Estado Civil:	Soltero/a <input type="checkbox"/>	Casado/a o viviendo en pareja <input type="checkbox"/>	Divorciado/a <input type="checkbox"/> Viudo/a <input type="checkbox"/> NR <input type="checkbox"/>
4. Hijos/as:	Tres <input type="checkbox"/>	Dos <input type="checkbox"/>	Uno <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/>
5. Departamento de Residencia:	<input type="text"/>		
6. Año de Egreso de Bachillerato:	<input type="text"/>		
7. Ingreso UNAB:	Nuevo Ingreso <input type="checkbox"/>		
Ingreso por Equivalencias <input type="checkbox"/>	Institución de Procedencia: <input type="text"/>		
Reingreso <input type="checkbox"/>	Año en que curso el último ciclo UNAB: <input type="text"/>		
8. Facultad:	Ciencias de la Salud <input type="checkbox"/>	Ciencias Económicas <input type="checkbox"/>	Ciencias Humanísticas <input type="checkbox"/> Enfermería <input type="checkbox"/> Tecnología e Innovación <input type="checkbox"/>
9. Carrera:	<input type="text"/>		
10. Sede a la cual pertenece:	Chalatenango <input type="checkbox"/>	Sonsonate <input type="checkbox"/>	San Salvador <input type="checkbox"/> San Miguel <input type="checkbox"/>
11. Acceso a Internet:	Internet Residencial <input type="checkbox"/>	Modem Portable <input type="checkbox"/>	Ciber Café <input type="checkbox"/> De uso público <input type="checkbox"/> Plan de Datos Móviles <input type="checkbox"/> Compartido entre vecinos <input type="checkbox"/>
12. Dispositivo que utiliza más para tus actividades académicas:	Computadora portátil <input type="checkbox"/>	Computadora de escritorio <input type="checkbox"/>	Tablet o iPad <input type="checkbox"/> Smartphone <input type="checkbox"/>

Parte 1. Escala de Inteligencia Emocional

(Trait Meta - Mood Scale / TMMS – 24)

Indicación: de la forma más respetuosa se te invita a contestar de manera sincera las siguientes afirmaciones, valorándolas conforme las respuestas ordenadas del 0 al 6, según se indica a continuación. Se requiere que brindes tus respuestas teniendo en mente los retos y desafíos de la Educación Superior en las modalidades a distancia y semipresencialidad que implementa la UNAB.

Respuestas	0 Nunca/ Ninguna vez	1 Casi nunca/ Pocas veces al año	2 Algunas veces/ Una vez al mes o menos	3 Regularmente/ Pocas veces al mes	4 Bastantes veces/ Una vez por semana	5 Casi siempre/ Pocas veces por semana	6 Siempre/ Todos los días
------------	----------------------------	----------------------------------------	-----------------------------------------------	------------------------------------------	---------------------------------------------	-------------------------------------------------	---------------------------------

1.1 Le presto mucha atención a los sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6
1.2 Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	0	1	2	3	4	5	6
1.3 Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	0	1	2	3	4	5	6
1.4 Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y mi estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	6
1.5 Permito que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	0	1	2	3	4	5	6
1.6 Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	0	1	2	3	4	5	6
1.7 A menudo pienso en mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6
1.8 Le presto mucha atención a cómo me siento.	0	1	2	3	4	5	6
1.9 Tengo claros mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6
1.10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6
1.11 Casi siempre sé cómo me siento.	0	1	2	3	4	5	6
1.12 Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	0	1	2	3	4	5	6
1.13 A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	0	1	2	3	4	5	6
1.14 Siempre puedo decir cómo me siento.	0	1	2	3	4	5	6
1.15 A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	0	1	2	3	4	5	6
1.16 Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	0	1	2	3	4	5	6

1.17 Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	0	1	2	3	4	5	6
1.18 Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	0	1	2	3	4	5	6
1.19 Cuando estoy triste, recuerdo los momentos felices de mi vida.	0	1	2	3	4	5	6
1.20 Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	0	1	2	3	4	5	6
1.21 Si sobre pienso mis problema y complicaciones, trato de calmarme.	0	1	2	3	4	5	6
1.22 Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	6
1.23 Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	0	1	2	3	4	5	6
1.24 Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	0	1	2	3	4	5	6

Parte 2. Escala del Síndrome del Quemado (*Burnout Académico*) para Estudiantes (*Maslach Burnout Inventory - Student Survey / MBI-SS - 15*)

Indicación: de la forma más respetuosa se te invita a contestar de manera sincera las siguientes afirmaciones, valorándolas conforme las respuestas ordenadas del 0 al 6, según se indica a continuación. Se requiere que brindes tus respuestas teniendo en mente los retos y desafíos de la Educación Superior en las modalidades a distancia y semipresencialidad que implementa la UNAB

Respuestas	0 Nunca/ Ninguna vez	1 Casi nunca/ Pocas veces al año	2 Algunas veces/ Una vez al mes o menos	3 Regularmente/ Pocas veces al mes	4 Bastantes veces/ Una vez por semana	5 Casi siempre/ Pocas veces por semana	6 Siempre/ Todos los días
------------	-------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------------	-------------------------------------------	------------------------------

2.1 Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2.2 A veces me siento sin interés en los estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2.3 Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mis estudios y actividades académicas.	0	1	2	3	4	5	6
2.4 Al final de un día, me siento agotado/a por las actividades de la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
2.5 A veces me siento sin entusiasmo para estudiar y me da pereza.	0	1	2	3	4	5	6

2.6 Creo que hago una contribución efectiva en las clases que recibo.	0	1	2	3	4	5	6
2.7 Me siento agotado/a por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2.8 Me considero buen/buena estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
2.9 Estoy aprendiendo cosas interesantes en mis estudios y en este ciclo.	0	1	2	3	4	5	6
2.10 Me siento cansado/a cuando despierto en la mañana y tengo que enfrentar otro día en las actividades de la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
2.11 A veces hago comentarios burlones sobre la utilidad de la carrera que estoy estudiando o de las asignaturas que estoy recibiendo.	0	1	2	3	4	5	6
2.12 Me siento entusiasmado/a cuando alcanzó mis metas estudiantiles	0	1	2	3	4	5	6
2.13 Estudiar o asistir a una clase es realmente estresante para mí.	0	1	2	3	4	5	6
2.14 Tengo dudas sobre la importancia de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2.15 Durante las clases me siento seguro de tener lo necesario para desarrollar competencias en la Carrera que escogí.	0	1	2	3	4	5	6

Parte 3. Escala del *Engagement* Académico (Involucramiento y Satisfacción con el Estudio) (*Utrecht Work Engagement Scale / UWES-Student - 17*)

Indicación: de la forma más respetuosa se te invita a contestar de manera sincera las siguientes afirmaciones, valorándolas conforme las respuestas ordenadas del 0 al 6, según se indica a continuación. Se requiere que brindes tus respuestas teniendo en mente los retos y desafíos de la Educación Superior en las modalidades a distancia y semipresencialidad que implementa la UNAB.

Respuestas	0 Nunca/ Ninguna vez	1 Casi nunca/ Pocas veces al año	2 Algunas veces/ Una vez al mes o menos	3 Regularmente/ Pocas veces al mes	4 Bastantes veces/ Una vez por semana	5 Casi siempre/ Pocas veces por semana	6 Siempre/ Todos los días
------------	-------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------------	-------------------------------------------	------------------------------

3.1 Mis tareas y actividades como estudiante me entusiasman y me hacen sentir buena energía.	0	1	2	3	4	5	6
----------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

3.2 Creo que mi carrera tiene significado.	0	1	2	3	4	5	6
3.3 El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas y mis actividades como estudiantes.	0	1	2	3	4	5	6
3.4 Me siento fuerte y vigoroso/a cuando estudio o estoy en clases.	0	1	2	3	4	5	6
3.5 Estoy entusiasmado/a con mi carrera y por aprender.	0	1	2	3	4	5	6
3.6 Olvido todo lo que pasa a mi alrededor, cuando estoy abstraído/a y concentrado/a con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
3.7 Mis estudios me inspiran aprender cosas nuevas.	0	1	2	3	4	5	6
3.8 Cuando me levanto por la mañana y tengo actividades académicas por realizar, me dan ganas de ir a clases y estudiar.	0	1	2	3	4	5	6
3.9 Soy feliz cuando estoy haciendo actividades o tareas relacionadas con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
3.10. Estoy orgulloso/a de estar en la carrera que escogí.	0	1	2	3	4	5	6
3.11 Estoy inmerso/a en mis estudios y en aprender nuevos conocimientos.	0	1	2	3	4	5	6
3.12 Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo.	0	1	2	3	4	5	6
3.13 Mi carrera y mis estudios son un reto que me gusta afrontar.	0	1	2	3	4	5	6
3.14 Me “dejo llevar” y me sumerjo en mí mismo/a, cuando realizo mis tareas o mis actividades como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
3.15 Soy muy “resistente” para afrontar mis tareas y mis actividades como estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
3.16 Es difícil para mí separarme de mis estudios o responsabilidades académicas.	0	1	2	3	4	5	6
3.17 En mis tareas o en mis actividades como estudiante, no me detengo incluso si no me siento bien.	0	1	2	3	4	5	6

Parte 4. Educación a Distancia (EAD)

Indicación: Indicación: de la forma más respetuosa se te invita contestar de manera sincera las siguientes afirmaciones, valorándolas según las respuestas ordenadas que se despliegan a continuación. Se requiere que brindes tus respuestas teniendo en mente los retos y desafíos de la Educación Superior en las modalidades a distancia y semipresencialidad que implementa la UNAB.

4.1 En general, ¿Cuál de las siguientes modalidades educativas es más efectiva?

- a) Educación totalmente presencial
- b) Educación a distancia
- c) Educación en semipresencialidad

4.2 En general, ¿Qué opinas sobre la educación a distancia?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz

4.3 En general, ¿Qué opinas sobre la educación en semipresencialidad?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz

4.4 ¿Tiene acceso a un dispositivo propio, destinado para tu aprendizaje en la educación a distancia y/o semipresencialidad?

- a) No, comparto un dispositivo de uso familiar
- b) Sí, pero no funciona tan bien
- c) Sí, sirve para mis actividades básicas
- d) Sí, es un dispositivo en óptimas condiciones

4.5 En tu opinión, ¿Qué tan efectiva ha sido la UNAB al ofrecer recursos para una educación a distancia y/o en semipresencialidad en forma óptima?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz

4.6 En general, ¿Qué tan efectivo ha sido tu aprendizaje con las clases impartidas por el/la docente en la modalidad de educación a distancia y/o en semipresencialidad?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz

4.7 ¿Qué opinión te merece *Google Classroom*, para la efectividad de la educación a distancia en la UNAB?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz
- f) Desconozco o no estoy familiarizado/a con esta plataforma

4.8 ¿Qué opinión te merece la plataforma *Moodle*, para la efectividad de la educación a distancia en la UNAB?

- a) No ha sido efectiva en absoluto
- b) Ligeramente efectiva
- c) Moderadamente eficaz
- d) Muy eficaz
- e) Extremadamente eficaz
- f) Desconozco o no estoy familiarizado/a con esta plataforma

4.9 En tu opinión, en un caso hipotético, una vez terminada la amenaza de la pandemia COVID-19, la UNAB debería:

- a) Volver a sus prácticas originales, solo educación presencial
- b) Volver a sus prácticas originales, con pequeños cambios para la educación a distancia
- c) Utilizar la educación a distancia con la misma importancia otorgada a la educación presencial
- d) Mantener permanente todas las modalidades de educación, presencial, a distancia y semipresencialidad



Comisión de Acreditación de la
Calidad de la Educación Superior
UNIVERSIDAD DR. ANDRÉS BELLO (UNAB)
ACREDITADA
2019 - 2024



2022 EDUCACIÓN

www.unab.edu.sv  @UNABEISalvador

San Salvador
2510-7400

Sonsonate
2420-6300

Chalatenango
2399-2800

San Miguel
2627-5900