

Artículo de Investigación

El síndrome de *burnyng* y su impacto en el bienestar emocional en universitarios chilenos

The burnyng syndrome and its impact on emotional well-being in Chilean university students

Daniel Serey Araneda¹: Universidad San Sebastián. Chile

daniel.serey@uss.cl

Patricia Zúñiga Rocamora: Universidad Central de Chile. Chile

patricia.zuniga@ucentral.cl

Fecha de Recepción: 20/07/2024

Fecha de Aceptación: 09/11/2025

Fecha de Publicación: 14/11/2024

Cómo citar el artículo

Serey, D. y Zúñiga, P. (2024). El síndrome de *burnyng* y su impacto en el bienestar emocional en universitarios chilenos [The burnyng syndrome and its impact on emotional well-being in Chilean university students]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1665>

Resumen:

Introducción: El estudio evaluó la incidencia del síndrome de *burnyng* y su relación con las habilidades emocionales en estudiantes chilenos de primer año de Pedagogía, utilizando autopercepciones como método. **Metodología:** Se aplicaron dos escalas a una muestra de 171 estudiantes seleccionados intencionalmente de diversas regiones de Chile. La primera escala, basada en 54 ítems distribuidos en nueve categorías, evaluó el síndrome de *burnyng*, destacando altos niveles de agotamiento emocional y falta de realización personal entre los participantes. La segunda escala, compuesta por 48 ítems en ocho categorías, midió habilidades emocionales, encontrando que la empatía y la regulación emocionales interpersonal fueron las más destacadas. **Resultados:** Los resultados subrayaron que el 92.94% de los participantes fueron mujeres, sugiriendo una posible disparidad de género en la prevalencia del síndrome del *burnyng*. Además, se identificaron correlaciones significativas entre la percepción del entorno universitario y el reconocimiento de emociones propias. El análisis factorial confirmatorio validó las relaciones entre los ítems y las dimensiones medidas, aunque señaló áreas de mejora para el modelo de evaluación. **Conclusiones:** En conclusión, el estudio destacó la alta prevalencia de agotamiento emocional y la necesidad de intervenciones específicas para apoyar la salud emocional de estudiantes universitarios chilenos.

¹ Autor Correspondiente: Daniel Serey Araneda. Universidad San Sebastián (Chile).

Palabras clave: síndrome de *burnyng*; estudiantes chilenos; Pedagogía; autopercepciones; escalas; habilidades emocionales; género; intervenciones.

Abstract:

Introduction: The study assessed the incidence of burnyng syndrome and its relationship with emotional skills among first-year Chilean Pedagogy students, using self-perceptions as the method. **Methodology:** Two scales were administered to a purposefully selected sample of 171 students from various regions of Chile. The first scale, based on 54 items across nine categories, evaluated burnyng syndrome, highlighting high levels of emotional exhaustion and lack of personal accomplishment among participants. The second scale, comprising 48 items across eight categories, measured emotional skills, revealing empathy and interpersonal emotional regulation as most prominent. **Results:** Results underscored that 92.94% of participants were women, suggesting a potential gender disparity in burnyng syndrome prevalence. Additionally, significant correlations were found between university environment perception and recognition of one's own emotions. Confirmatory factor analysis validated relationships between items and measured dimensions, while indicating areas for improvement in the evaluation model. **Conclusions:** In conclusion, the study emphasized the high prevalence of emotional exhaustion and the necessity for specific interventions to support emotional health among Chilean university students.

Keywords: burnyng syndrome; Chilean students; Pedagogy; self-perceptions; scales; emotional skills; gender; interventions.

1. Introducción

Los *centennials* universitarios son personas que nacieron entre 1996 y 2006, aproximadamente; son jóvenes adictos a las redes sociales (Cristancho-Triana *et al.*, 2022); y sujetos que nacieron con el avance tecnológico y uso natural de los dispositivos tecnológicos, caracterización que ha sido utilizado en numerosas investigaciones. Este colectivo, entre los 18 y 24 años, pertenece a una generación que hoy es mayoritaria en las universidades y está conformado por sujetos con un discurso muy pronunciado en sus derechos, no así en sus deberes, que genera sorpresas y roces generacionales con los docentes (Zavala-Villalón y Frías, 2018). Para que se constituya un grupo como una generación determinada (personas nacidas en un periodo concreto) sus miembros deben tener un conjunto de vivencias históricas participadas y de carácter macrosocial, lo cual marca principios compartidos de un conjunto de valores comunes. Son las vivencias comunes -y no los rangos de edad- lo que determina una generación en particular (Serey y Zuñiga, 2019). En concreto, se hace referencia a individuos de un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia un conjunto de experiencias formativas, los cuales proporcionan una imagen colectiva que los distingue de sus antecesores (Chirinos, 2009) y poseen un mismo conjunto de valores, percepciones y modos de acercarse y observar la realidad (Ibáñez *et al.*, 2008).

Para Muguerza y Gonzales-Garcí (2022), desde el punto de vista sociológico, los *centennials* son una generación política, dado que se enmarcan en un hito de la historia contemporánea de identidades colectivas heterogéneas. Se define a una generación con eventos macros, propios de la política, la ciencia, la economía, la filosofía, que afecta directamente a individuos, y en sus peculiaridades, tales como sus hábitos, costumbres, creencias (Aliaga *et al.*, 2021).

Cardona-Giraldo *et al.* (2020) plantean que, al igual que otras generaciones, las fechas exactas de inicio y fin de esta generación varían. Los llamados *centennials* son habitantes del mundo digital, se destacan por considerar que el mundo real y el mundo virtual son dos caras de la misma moneda (Cardona-Giraldo *et al.*, 2020). Estos jóvenes se caracterizan por su

inseguridad, siendo su principal entretenimiento la de su teléfono celular, y han establecido una nueva dinámica en el aula (Aguilar, 2022). Para Pareja *et al.* (2021), se han beneficiado de la focalización de políticas de mayor cobertura en educación superior para grupos de jóvenes más vulnerables.

El aumento de matrículas universitarias de jóvenes ha inducido que el escenario cambie, no solo por el incremento de la matrícula, sino también por la conformación de esta, principalmente en el ingreso de estudiantes más vulnerables (Barrientos-Oradini y Araya-Castillo, 2018). Sin embargo, Améstica *et al.* (2014) plantean tener moderación respecto de una auténtica interpretación en el aumento de matrícula en el sistema universitario, porque también existe un aumento en su deserción.

1.1. Generación universitaria

La generación universitaria, que hoy se encuentra mayoritariamente en las instituciones de educación superior, se caracteriza por estar desmotivada y tener poco apego al esfuerzo. Asimismo, su forma de comunicarse con los adultos es de simetría. También se distingue por una falta de presiones sociales que ha generado una manera distinta de enfrentar la vida y su responsabilidad como estudiantes (González *et al.*, 2021). Para sus miembros, los hitos que caracterizaban el ciclo vital de la adolescencia estudiantil universitaria se han prolongado y adelantado; las relaciones afectivas amorosas comienzan a una edad más temprana y se prolongan por más tiempo (Silvestre y Cruz, 2016). Esto ha llevado a que su desarrollo psicosocial no sea lineal. Son consumidores de las modas tecnológicas que inundan el mercado e impresionables ante las opiniones de sus pares, lo que ha dado lugar a la progresiva aparición de particularidades de socialización, como el maltrato y el *bullying* (Serey y Zuñiga, 2019).

Estos nuevos estudiantes son más prácticos que la generación de sus padres; no tienen paciencia para lo irrelevante y se sienten fácilmente abrumados (Daros, 2022). Si la información no está rápidamente al alcance de la mano, no les interesa. Además, se les describe como malcriados, egoístas, impacientes y con dificultades para adaptarse a los cambios, especialmente aquellos que se describen como estudiantes vulnerables en las instituciones universitarias. Estos estudiantes representan grandes retos y reflejan lo poco receptivos que pueden ser hacia el aprendizaje (Serey y Zuñiga, 2019). Otro factor importante en esta caracterización tiene que ver con el rol que han jugado los padres para esta generación; siempre han estado presentes para ellos, construyendo su futuro junto con ellos, lo que les ha permitido tener mejores oportunidades de estudio (Madero, 2019).

Para Blanco *et al.* (2018), el sistema educativo tradicional existente venía modificando sus culturas inmovilizadas propias del siglo XX. Dos grandes cambios marcaron este camino: el primero, relacionado con el aumento de la oferta universitaria y la creación de instituciones universitarias particulares; y el segundo, un aumento sostenido de la matrícula en estas instituciones. Estas instituciones se acogieron a la gratuidad a través de programas de becas que permitieron a estudiantes vulnerables con capacidades matricularse en cualquier institución con al menos tres años de acreditación. Esto provocó un cambio en el escenario, ya que no solo aumentó la matrícula, sino también el ingreso de grupos socioeconómicos vulnerables, en muchos casos, con serias carencias de competencias socioemocionales (Améstica *et al.*, 2014).

Barrientos-Oradini y Araya-Castillo (2018) plantean que se debe tener cautela respecto a la interpretación positiva del aumento en las tasas de matrícula en el sistema de educación superior, ya que también se observa un fuerte incremento en las tasas de deserción y síntomas del síndrome de *burnyng*, situación que se agudizó durante la pandemia (Castillo, 2021). El

síndrome de *burnyng* es una afección poco estudiada, especialmente en el contexto de la pandemia y sus efectos en la población universitaria. Esto genera un interés particular en conocer más sobre ella, especialmente en cuanto a las dimensiones que puede abarcar y sus consecuencias para los estudiantes universitarios afectados.

1.2. Síndrome de *burnyng*

El síndrome de *burnyng* se establece como un cansancio emocional y físico que genera un desgaste mental hacia las actividades académicas, acompañado de la falta de motivación y pérdida de confianza en las propias capacidades. Esta situación incluye un conjunto de signos y síntomas que pueden afectar el desempeño académico (García-Flores *et al.*, 2018). El escenario originado por la pandemia cambió la forma en que los jóvenes trabajan, socializan y disfrutan de la vida académica, así como la manera de relacionarse con las exigencias actuales de la formación profesional (Cardona-Giraldo *et al.*, 2020).

Para Ordorika (2020), esto se complicó mucho más después de la pandemia, debido al elevado número de estudiantes que se vieron perjudicados al no contar con elementos básicos para una clase online, así como la falta de preparación de los estudiantes para enfrentar las exigencias académicas (Valdivia, 2020). Estas características ya existían antes del COVID-19, ya que había evidencia de que los estudiantes universitarios *centennials* son un grupo vulnerable a los trastornos de salud mental.

Margozzini y Passi (2018) plantean que los universitarios chilenos evidenciaban una prevalencia de síntomas de depresión que equivalía al 15% de la población universitaria, sumados a altos niveles de estrés, ansiedad, abuso de sustancias y trastornos alimenticios (Baader *et al.*, 2014; Jerez-Mendoza y Oyarzo-Baría, 2015; Morales *et al.*, 2011; Rossi *et al.*, 2019). Esto se incrementa al revisar la encuesta de caracterización de estudiantes chilenos de educación superior (2020), que estableció que más del 65% de los jóvenes manifestó haber tenido problemas emocionales relacionados con la continuidad de sus estudios (Morán *et al.*, 2020). Estos resultados son muy similares a otros países, donde la prevalencia anual de problemas de salud mental en estudiantes de educación superior es del 31%, siendo los trastornos depresivos (18,5%) y de ansiedad generalizada (16,7%) los más frecuentes (Auerbach *et al.*, 2018).

García-Muñoz y Trujillo-Camacho (2022) encontraron niveles superiores de ansiedad en estudiantes universitarios masculinos, mientras que en estudiantes universitarias femeninas de 19 años o más, los niveles eran ligeramente más bajos. Esto es ratificado por González-Jaimes *et al.* (2020), quienes encontraron síntomas de estrés moderado a severo (31,92%) y síntomas depresivos (4,9%) durante la pandemia, especialmente en los estudiantes más jóvenes (18-25 años). Según la Organización Mundial de la Salud (2018), las enfermedades de depresión, ansiedad y suicidio constituyen una epidemia silenciosa que ha afectado a las Américas mucho antes del COVID-19, donde un 20% de los adolescentes presentan trastornos mentales, y el suicidio es la segunda causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 19 años (Instituto Nacional de Salud Mental, 2018).

Aunque existen estudios que confirman la validación del instrumento en el contexto chileno sobre niveles de agotamiento emocional, despersonalización o realización personal por separado, no existen estudios que lo utilicen como indicador de la existencia del síndrome de *burnyng* en universitarios. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue evaluar la incidencia del síndrome de *burnyng* y su correlación con las habilidades emocionales en estudiantes *centennials* chilenos de primer año de carreras de Educación, a través del análisis de sus autopercepciones.

2. Metodología

Este estudio se centró en una investigación de naturaleza empírico-teórica con un enfoque exploratorio-descriptivo, diseñado para explorar y describir un fenómeno poco investigado previamente. En particular, se analiza el síndrome de *burnyng* y su relación con las habilidades emocionales en estudiantes universitarios chilenos de primer año (Hernández *et al.*, 2014). Este enfoque permite no solo entender mejor la naturaleza y prevalencia de este síndrome en dicho grupo, sino también establecer una base sólida para futuras investigaciones en este campo (Hernández, 2018).

La muestra estuvo compuesta por estudiantes universitarios chilenos de primer año en carreras de Educación, seleccionados intencionalmente para garantizar representatividad regional y diversidad. Se empleó un muestreo no probabilístico dirigido con una potencia estadística estimada de 171 sujetos durante el año 2024. Para validar los instrumentos de medición utilizados, se siguió un riguroso proceso que incluyó un análisis cualitativo del constructo; creación de ítems basados en resultados de grupos focales; juicio de expertos en psicometría; y habilidades emocionales, así como pruebas piloto y ajustes posteriores según los resultados obtenidos (Serey *et al.*, 2024). Finalmente, se desarrollaron dos escalas definitivas; una para medir el síndrome de *burnyng* y otra para medir las habilidades emocionales, con un total de 54 y 48 ítems/reactivos, respectivamente, tras un proceso de validación riguroso (Serey *et al.*, 2024). La validación se centró en asegurar la estructura dimensional del constructo, explorando las interrelaciones entre los ítems mediante análisis estadísticos avanzados con software especializado: IBM SPSS Statistics 29 e IBM SPSS Amos 29.

Además, se utilizó una base de datos secundaria para explorar las relaciones entre variables independientes (como identidad de género, edad, nivel de estudios, universidad, residencia y carrera) y variables dependientes (tales como las dimensiones del síndrome de *burnyng* y las habilidades emocionales auto-reportadas).

Para llevar a cabo el procedimiento se celebró una reunión con directivos de instituciones universitarias donde se les explicó la finalidad de la investigación y su alcance y se les solicitó la colaboración para invitar a sus estudiantes de Pedagogía a que contestaran la escala de actitudes, percepciones y comportamientos auto percibidos con relación a la escala para la identificación del síndrome de *burnyng* y su correlación con las habilidades emocionales.

3. Resultados

En el presente estudio se incluyen los datos de 171 sujetos que han contestado a las preguntas de dos escalas de evaluación del síndrome de *burnyng* en universitarios. Estos sujetos son, en un 92,94% de los casos, mujeres y, en un 6,47%, hombres. En el 45,29% de los casos, tienen una edad superior a 25 años; en un 18,82% de los casos tienen 18 años; y en un 12,35% tienen 19 años (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis descriptivo de las características sociodemográficas: sexo y edad

Variable	Categoría	Frecuencia	Proporción
Sexo	Hombre	11	6,47
	Mujer	158	92,94
	No binario	1	0,59
¿Qué edad tienes?	Menos de 18 años	5	2,94

Variable	Categoría	Frecuencia	Proporción
	18 años	32	18,82
	19 años	22	12,94
	20 años	13	7,65
	21 años	5	2,94
	22 años	5	2,94
	23 años	6	3,53
	24 años	5	2,94
	Más de 25 años	77	45,29

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

El 97,06% de los sujetos cursan el primer año de su carrera. El 50,59% estudia Pedagogía en Educación Parvularia y el 28,24% estudia Pedagogía en Educación Diferencial. En cuanto a la institución educativa, el 58,82% de los sujetos se forma en la Universidad Central de Chile, mientras que el 41,18% lo hace en la Universidad de San Sebastián.

El tipo de modalidad del programa que cursan los universitarios es principalmente diurna normal en el 51,18% de los casos, seguido de la modalidad mixta de estudio en el 41,18% de los casos. La principal modalidad de financiación de la carrera entre los sujetos es el autofinanciamiento (pagado directamente) en el 64,71% de los casos. Además, el 27,06% de los sujetos cuenta con una beca y el 8,24% con Crédito con Aval del Estado (CAE) (Tabla 2).

Tabla 2.

Análisis descriptivo de características académicas: curso, carrera, universidad, modalidad y financiación

Variable	Categoría	Frecuencia	Proporción
¿Qué nivel cursas?	Primer año	165	97,06
	Segundo año	2	1,18
	Otro	3	1,76
¿Qué carreras cursas?	Pedagogía en Educación Diferencial	48	28,24
	Pedagogía en Educación General Básica	15	8,82
	Pedagogía en Educación Matemáticas	6	3,53
	Pedagogía en Educación Parvularia	86	50,59
	Pedagogía en Lenguaje y comunicación	9	5,29
	Segunda titulación educación diferencial	6	3,53
¿En qué universidad te estas formando?	Universidad Central de Chile	100	58,82
	Universidad San Sebastián	70	41,18
Tipo de modalidad del programa que cursas	Advance	4	2,35
	Diurno	87	51,18
	Prosecución	1	0,59
	Vespertino	8	4,71
	Vespertino Advance	70	41,18
Modalidad de Financiación	Autofinanciado (pagado directamente)	110	64,71
	Beca	46	27,06
	CAE	14	8,24

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

El grupo familiar con quien viven los sujetos es con sus padres y otro familiar en un 50,59% de los casos, seguido por la pareja (esposo/a), y el hijo o hijos en el 17,65% de los casos (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis descriptivo de las características académicas: grupo familiar

Variable	Categoría	Frecuencia	Proporción
Grupo familiar con quien vives	Familiar de primer grado	51	30,00
	Familiar segundo y tercer grado	14	8,24
	Con mis padres u otro familiar	86	50,59
	Pareja	13	7,65
	Con un amigo	1	0,59
	En soledad	5	2,94

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

3.1. Validación de Escala de Auto-reporte del síndrome de *burnyng*

Como resultado de la validación de la Escala de Auto-reporte del síndrome de *burnyng* en universitarios, se revelaron patrones significativos en cada una de sus nueve dimensiones, compuestas por seis ítems cada una (Tabla 4 y Figura 1). En términos de agotamiento emocional (AE), se destacan los ítems 1, 3 y 6 como los más valorados, mientras que los ítems 4 y 5 muestran las valoraciones más bajas. En despersonalización (DP), el ítem 7 muestra el valor medio más alto, contrastando con los ítems 9, 10 y 11, que muestran las valoraciones más bajas. En falta de realización personal (FRP), los ítems 13 y 14 tienen los valores más altos, en contraste con los ítems 17 y 18, que muestran los valores más bajos.

Para la influencia socioeconómica (ISE) (Tabla 4 y Figura 1), los ítems 20 y 24 destacan con las valoraciones más altas, mientras que los ítems 21 y 23 muestran los valores más bajos. En influencia académica (IA), el ítem 30 es el más alto, seguido por los ítems 25 y 29, mientras que los ítems 26, 27 y 28 tienen las valoraciones más bajas. En influencia de la salud mental (ISM), los ítems 35, 31 y 33 tienen las valoraciones más altas, mientras que los ítems 34 y 32 muestran las valoraciones más bajas.

Las actitudes hacia el trabajo académico (ATA) son generalmente altas, siendo los ítems 40, 42 y 38 los más valorados, y los ítems 39, 41 y 37 los menos valorados. En percepciones sobre el entorno universitario (PEU), los ítems 43, 44 y 46 son los más altos, mientras que los ítems 45, 47 y 48 muestran las valoraciones más bajas. Finalmente, en comportamientos auto-reportados (CAR), los ítems 53, 51 y 49 son los más altos, en contraste con los ítems 54, 52 y 50, que muestran las valoraciones más bajas, destacando además que el ítem 50 no presenta significancia estadística (Tabla 4 y Figura 1).

El análisis factorial confirmatorio revela que la mayoría de los ítems mantienen una relación fuerte con sus respectivas dimensiones, evidenciada por cargas factoriales significativas superiores a 0,400 en la mayoría de los casos. Sin embargo, se observan algunas excepciones donde las relaciones son más débiles, como en los ítems 15 y 26, así como algunos ítems de las dimensiones ISM y CAR (Tabla 4 y Figura 1).

En términos de la calidad del modelo, los índices TLI, CFI y NNFI muestran cierto ajuste entre

el modelo y los datos, aunque con margen de mejora, indicando un ajuste que podría calificarse como aceptable pero no óptimo. Por otro lado, los índices RMSEA y SRMR también sugieren un ajuste aceptable, pero señalan áreas donde podría mejorarse la precisión del modelo (Tabla 4 y Figura 1).

Tabla 4.

Análisis factorial confirmatorio: cargas factoriales

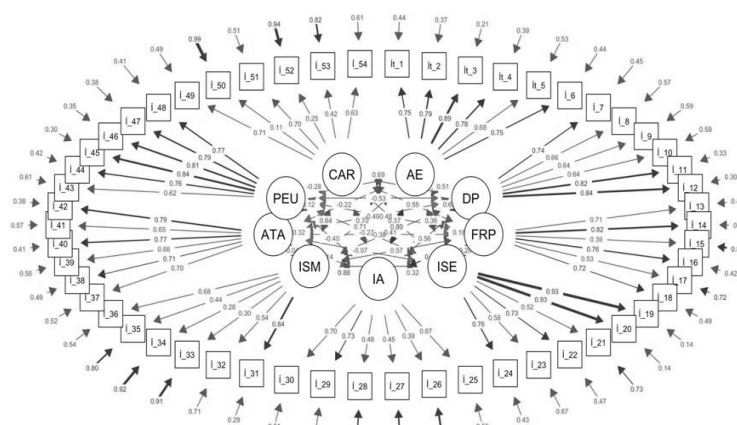
Factor	Variable	Estimador	Error estándar	Valor Z	P_valor	Estimación estandarizada
AE	Ítem_1	0.838	0.070	11.998	<0.001**	0.750
	Ítem_2	0.892	0.072	12.410	<0.001**	0.792
	Ítem_3	1.060	0.061	17.449	<0.001**	0.888
	Ítem_4	1.002	0.069	14.517	<0.001**	0.783
	Ítem_5	0.852	0.074	11.546	<0.001**	0.683
	Ítem_6	0.989	0.069	14.365	<0.001**	0.750
DP	Ítem_7	1.073	0.080	13.417	<0.001**	0.738
	Ítem_8	0.785	0.098	7.989	<0.001**	0.660
	Ítem_9	0.790	0.106	7.454	<0.001**	0.643
	Ítem_10	0.679	0.096	7.044	<0.001**	0.638
	Ítem_11	0.910	0.090	10.145	<0.001**	0.818
	Ítem_12	0.964	0.068	14.172	<0.001**	0.839
FRP	Ítem_13	0.913	0.073	12.477	<0.001**	0.713
	Ítem_14	1.029	0.064	16.056	<0.001**	0.817
	Ítem_15	0.470	0.091	5.144	<0.001**	0.389
	Ítem_16	0.815	0.072	11.393	<0.001**	0.761
	Ítem_17	0.658	0.112	5.897	<0.001**	0.532
	Ítem_18	0.675	0.087	7.718	<0.001**	0.716
ISE	Ítem_19	1.377	0.060	22.838	<0.001**	0.928
	Ítem_20	1.442	0.054	26.788	<0.001**	0.926
	Ítem_21	0.777	0.102	7.610	<0.001**	0.521
	Ítem_22	1.086	0.085	12.783	<0.001**	0.727
	Ítem_23	0.731	0.085	8.567	<0.001*	0.576
	Ítem_24	1.089	0.081	13.417	<0.001**	0.758
IA	Ítem_25	0.789	0.086	9.182	<0.001**	0.672
	Ítem_26	0.491	0.090	5.454	<0.001**	0.392
	Ítem_27	0.531	0.089	5.986	<0.001**	0.447
	Ítem_28	0.572	0.086	6.652	<0.001**	0.476
	Ítem_29	0.875	0.071	12.310	<0.001**	0.730
	Ítem_30	0.896	0.081	11.048	<0.001**	0.698
ISM	Ítem_31	1.095	0.064	17.232	<0.001**	0.842
	Ítem_32	0.746	0.103	7.224	<0.001**	0.537
	Ítem_33	0.414	0.114	3.630	<0.001**	0.304
	Ítem_34	0.404	0.119	3.400	0.001**	0.282
	Ítem_35	0.548	0.107	5.105	<0.001**	0.444
	Ítem_36	0.872	0.086	10.154	<0.001**	0.681
ATA	Ítem_37	0.698	0.073	9.592	<0.001**	0.696
	Ítem_38	0.636	0.067	9.476	<0.001**	0.713
	Ítem_39	0.565	0.052	10.827	<0.001**	0.660
	Ítem_40	0.502	0.073	6.861	<0.001**	0.768
	Ítem_41	0.624	0.063	9.974	<0.001**	0.654

Factor	Variable	Estimador	Error estándar	Valor Z	P_valor	Estimación estandarizada
PEU	Ítem_42	0.554	0.076	7.308	<0.001**	0.790
	Ítem_43	0.587	0.065	9.020	<0.001**	0.625
	Ítem_44	0.785	0.064	12.227	<0.001**	0.761
	Ítem_45	0.982	0.065	15.131	<0.001**	0.838
	Ítem_46	0.829	0.072	11.514	<0.001*	0.806
	Ítem_47	0.859	0.066	13.006	<0.001**	0.788
CAR	Ítem_48	0.808	0.067	11.992	<0.001**	0.768
	Ítem_49	0.933	0.078	11.894	<0.001**	0.712
	Ítem_50	0.149	0.119	1.255	0.210	0.108
	Ítem_51	0.864	0.095	9.137	<0.001**	0.700
	Ítem_52	0.370	0.123	3.010	0.003**	0.252
	Ítem_53	0.466	0.100	4.654	<0.001**	0.419
	Ítem_54	0.836	0.093	8.960	<0.001**	0.627

Fuente:
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

Figura 1.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de auto-reporte.



Fuente:
Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

3.2. Validación de Escala de Autopercepción de habilidades emocionales

Los resultados de la Escala de Autopercepción de Habilidades Emocionales en Universitarios (Serey et al., 2024) revelan insights significativos sobre cómo los estudiantes universitarios chilenos de primer año perciben sus habilidades emocionales en diversas dimensiones. En términos de reconocimiento de emociones propias (REP), los ítems 1, 2, 3 y 4 muestran las valoraciones más altas, mientras que los ítems 5 y 6 tienen las valoraciones más bajas. Para la empatía emocional (EE), los ítems 8, 10, 12 y 11 son los mejor valorados, contrastando con los ítems 7 y 9 que muestran valoraciones más bajas (Tabla 5 y Figura 2).

En cuanto a la creatividad emocional (CE), los ítems 13 y 14 tienen las valoraciones más altas, mientras que los ítems 15, 16, 17 y 18 muestran valoraciones más bajas. La atención emocional (AE) exhibe ítems con valoraciones cercanas, siendo los ítems 19, 23 y 21 los mejor valorados, y los ítems 20 y 22 los menos valorados. Para la regulación emocional personal (REP2), el ítem

30 destaca con la valoración más alta, mientras que los ítems 25, 26, 27, 28 y 29 muestran valoraciones más bajas (Tabla 5 y Figura 2).

En la regulación emocional interpersonal (REI), los ítems 33 y 35 tienen las valoraciones más altas, seguidos por los ítems 31, 32 y 34, mientras que el ítem 36 muestra la valoración más baja. La expresión emocional verbal (EEV) destaca con el ítem 40 como el mejor valorado, y los ítems 39, 41 y 42 como los menos valorados. En conexiones emocionales (CE2), el ítem 47 lidera con la valoración más alta, seguido por los ítems 43, 44 y 48, mientras que los ítems 45 y 46 muestran valoraciones más bajas (Tabla 5 y Figura 2).

El análisis factorial confirmatorio indica que todas las dimensiones presentan relaciones ítem-dimensión fuertes, con cargas factoriales significativas en la mayoría de los ítems. Sin embargo, se identifican algunas relaciones más débiles, como entre REP2 e ítem 30, y entre REP e ítem 6. A pesar de que el modelo muestra un ajuste aceptable según los índices de calidad, como TLI, CFI y NNFI, que indican una adecuación de los datos al modelo propuesto, aún existe margen para mejorar estos valores hacia niveles óptimos, según los índices RMSEA y SRMR (Tabla 5 y Figura 2).

Tabla 5.

Análisis factorial confirmatorio: cargas factoriales

Factor	Variable	Estimador	Error estándar	Valor Z	P_valor	Estimación estandarizada
REP	Ítem_1	0,908	0,068	13,355	<0,001**	0,838
	Ítem_2	0,961	0,066	14,513	<0,001**	0,892
	Ítem_3	0,995	0,063	15,714	<0,001**	0,903
	Ítem_4	0,841	0,073	11,597	<0,001**	0,730
	Ítem_5	0,865	0,060	14,366	<0,001**	0,784
	Ítem_6	0,673	0,086	7,857	<0,001**	0,624
EE	Ítem_7	0,681	0,067	10,216	<0,001**	0,651
	Ítem_8	0,701	0,066	10,598	<0,001**	0,689
	Ítem_9	0,706	0,073	9,706	<0,001**	0,661
	Ítem_10	0,752	0,069	10,850	<0,001**	0,773
	Ítem_11	0,696	0,062	11,257	<0,001**	0,751
	Ítem_12	0,751	0,053	14,179	<0,001**	0,810
CE	Ítem_13	0,842	0,066	12,785	<0,001**	0,807
	Ítem_14	0,869	0,056	15,537	<0,001**	0,854
	Ítem_15	0,813	0,064	12,746	<0,001**	0,759
	Ítem_16	0,832	0,058	14,282	<0,001**	0,816
	Ítem_17	0,881	0,061	14,517	<0,001**	0,824
	Ítem_18	0,832	0,054	15,320	<0,001**	0,857
AE	Ítem_19	0,879	0,068	12,932	<0,001**	0,795
	Ítem_20	0,874	0,065	13,502	<0,001**	0,831
	Ítem_21	0,788	0,072	10,892	<0,001**	0,738
	Ítem_22	0,893	0,063	14,124	<0,001**	0,844
	Ítem_23	0,807	0,058	13,927	<0,001**	0,827
	Ítem_24	0,848	0,053	15,881	<0,001**	0,890
REP2	Ítem_25	0,882	0,065	13,601	<0,001**	0,805
	Ítem_26	0,933	0,065	14,251	<0,001**	0,833
	Ítem_27	0,978	0,053	18,386	<0,001**	0,904
	Ítem_28	0,798	0,064	12,378	<0,001**	0,770
	Ítem_29	0,842	0,062	13,526	<0,001**	0,826

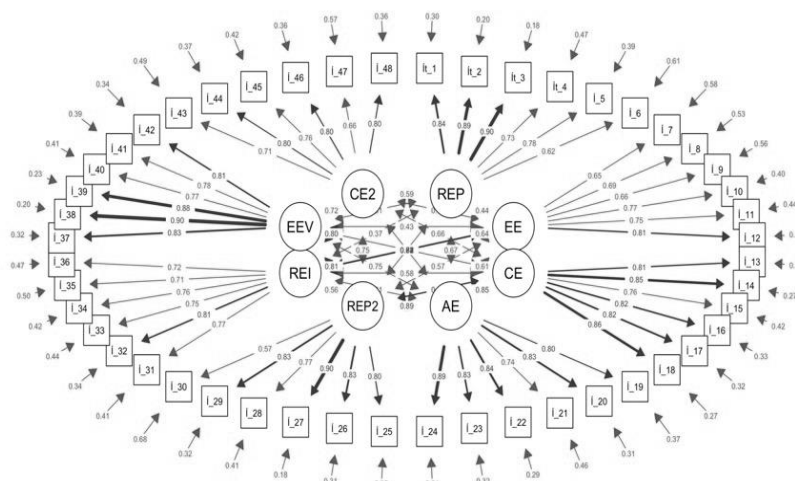
Factor	Variable	Estimador	Error estándar	Valor Z	P_valor	Estimación estandarizada
REI	Ítem_30	0,547	0,084	6,542	<0,001**	0,568
	Ítem_31	0,709	0,059	11,999	<0,001**	0,769
	Ítem_32	0,790	0,054	14,509	<0,001**	0,814
	Ítem_33	0,679	0,064	10,595	<0,001**	0,746
	Ítem_34	0,785	0,067	11,777	<0,001**	0,759
	Ítem_35	0,672	0,069	9,774	<0,001**	0,709
EEV	Ítem_36	0,747	0,063	11,772	<0,001**	0,725
	Ítem_37	1,057	0,066	16,067	<0,001**	0,826
	Ítem_38	1,085	0,066	16,329	<0,001**	0,895
	Ítem_39	1,074	0,063	17,113	<0,001**	0,877
	Ítem_40	0,809	0,076	10,671	<0,001**	0,771
	Ítem_41	0,893	0,079	11,297	<0,001**	0,783
CE2	Ítem_42	0,836	0,071	11,805	<0,001**	0,813
	Ítem_43	0,657	0,060	11,045	<0,001**	0,714
	Ítem_44	0,754	0,057	13,172	<0,001**	0,795
	Ítem_45	0,684	0,062	11,046	<0,001**	0,763
	Ítem_46	0,788	0,060	13,057	<0,001**	0,801
	Ítem_47	0,656	0,072	9,081	<0,001**	0,659
	Ítem_48	0,758	0,054	13,982	<0,001**	0,800

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

Figura 2.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de auto-percepción.



Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

3.3. Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de auto-reporte

La dimensión con el valor de la media más elevado en el caso de la escala de auto-reporte es ATA con un valor de la media de 26,0 puntos, seguida de PEU que presenta un valor de la media de 22,6 puntos y CAR con una puntuación total de 19,1 puntos. En cambio, las dimensiones con los valores medios más bajos se dan en DP con un valor medio de 12,2 puntos, en FRP con un valor medio de 13,0 puntos, así como en IA donde se encuentra en un valor medio de 16,0 puntos (Tabla 6).

Tabla 6.

Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de auto-reporte en los estudiantes chilenos

Dimensión	Media	SD	Median	IQR	Mínimo	Máximo
AR_AE	18,6	6,0	19	8,0	6	30
AR_DP	12,2	5,6	11	7,0	6	30
AR_FRP	13,0	5,0	12	7,0	6	30
AR_ISE	16,8	7,0	17	12,5	6	30
AR_IA	16,0	4,9	16	6,0	6	29
AR_ISM	19,2	5,2	19	6,0	6	30
AR_ATA	26,0	3,9	27	5,0	12	30
AR_PEU	22,6	5,1	23	8,0	8	30
AR_CAR	19,1	4,7	19	6,0	7	30

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

3.4. Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de autopercepción

La escala de la autopercepción presenta los valores medios más elevados en los casos de la dimensión EE con un valor medio de 22,8 puntos, REI con un valor medio de 22,3 puntos y CE2 donde se da un valor de 22,0. De manera contraria, los valores medios más bajos en esta escala se dan en la dimensión EEV con una puntuación media de 20,1, en la dimensión AE con un valor medio de 20,9 puntos y en la dimensión REP2 con un valor medio de 21,1 puntos (Tabla 7).

Tabla 7.

Análisis descriptivo de las dimensiones de la escala de autopercepción en los estudiantes chilenos

Variable	Media	SD	Median	IQR	Mínimo	Máximo
AP_REP	21,7	5,5	22	8	7	30
AP_EE	22,8	4,6	23	8	8	30
AP_CE	21,4	5,3	21	7	6	30
AP_AE	20,9	5,3	20	6	6	30
AP_REP2	21,1	5,2	20	7	6	30
AP_REI	22,3	4,7	22	8	12	30
AP_EEV	20,1	6,0	20	7	6	30
AP_CE2	22,0	4,6	22	7	6	30

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

3.5. Correlación entre las dimensiones de la escala de auto-reporte y autopercepción

Las correlaciones más relevantes entre las dimensiones de las escalas de auto-reporte y autopercepción se dan entre la dimensión PEU de la escala de auto-reporte con la dimensión REP2 de la escala de autopercepción donde se da una correlación de carácter positivo con un valor de 0,53 y estadísticamente relevante ($p < 0,05$). También se da una correlación de la dimensión PEU con la dimensión AE que presenta una magnitud de 0,48, con la dimensión CE con una magnitud de 0,46 y con la dimensión CE2 con una magnitud de 0,45; en todos los casos estas correlaciones son de carácter positivo y resultan estadísticamente relevantes ($p <$

0,05) (Tabla 8 y Figura 3).

Tabla 8.

Matriz de correlaciones entre las dimensiones de escala de auto-reporte y escala de autopercepción

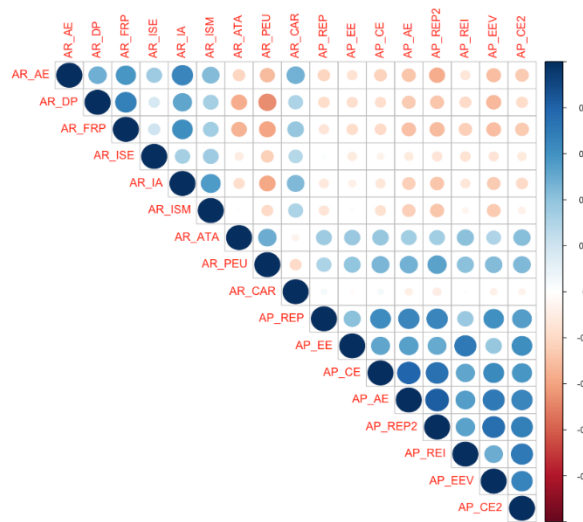
	AR_AE	AR_DP	AR_FRP	AR_ISE	AR_IA	AR_ISM	AR_ATA	AR_PEU	AR_CAR	AP_REP	AP_EE	AP_CE	AP_AE	AP_REP2	AP_REI	AP_EEV	AP_CE2
AR_AE	1.00	0.48***	0.59***	0.35***	0.66***	0.44***	-0.21*	-0.32**	0.48*	-0.21**	0.15*	0.23**	0.28***	0.36*	0.14	0.30*	0.26***
AR_DP		1.00	0.67***	0.17*	0.53***	0.34***	-0.36**	-0.47**	0.31*	-0.18*	0.17*	0.17*	0.26***	0.28*	0.20	0.32*	0.19*
AR_FRP			1.00	0.21**	0.61***	0.35***	-0.34**	-0.40**	0.39*	-0.14	-0.18*	0.19*	0.29***	0.32*	0.25	0.31*	0.27***
AR_ISE				1.00	0.33***	0.35***	-0.11	-0.23*	0.28*	0.03	-0.12	0.07	0.11	-0.15	-0.15	-0.14	-0.12
AR_IA					1.00	0.57***	-0.18*	-0.38**	0.45*	-0.13	-0.08	0.14	0.25**	0.28*	0.13	0.26*	0.20*
AR_ISM						1.00	0.01	-0.19*	0.31*	-0.15	0.02	0.17*	0.25**	0.28*	0.05	0.26*	-0.08
AR_ATA							1.00	0.49**	-0.07	0.36***	0.37***	0.38***	0.35***	0.35*	0.42***	0.30*	0.42***
AR_PEU								1.00	-0.19*	0.32***	0.40***	0.46***	0.48***	0.53*	0.41***	0.43*	0.45***
AR_CAR									1.00	0.05	-0.02	0.05	0.08	-0.10	0.02	-0.07	-0.06
AP_REP										1.00	0.41***	0.62***	0.66***	0.66*	0.37	0.60*	0.56
AP_EE											1.00	0.52***	0.55***	0.51*	0.71***	0.38*	0.62***
AP_CE												1.00	0.80***	0.75*	0.53	0.63*	0.59***
AP_AE													1.00	0.82*	0.56	0.71*	0.66***
AP_REP2														1.00	0.54	0.76*	0.69***
AP_REI															1.00	0.49*	0.71***
AP_EEV																1.00	0.66***
AP_CE2																	1.00

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

Figura 3

Mapa de calor de dimensiones de escala de auto-reporte y



correlaciones de las auto-reporte y

Fuente:

Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 2

Los resultados obtenidos tras la evaluación de la incidencia del síndrome de *burnyng* y su correlación con las habilidades emocionales en estudiantes y su correlación con las habilidades emocionales en estudiantes *centennials* chilenos de primer año en carreras de Pedagogía se resumen en las siguientes líneas. Los datos obtenidos proporcionan *insights* valiosos a través del análisis de autopercepciones de los estudiantes.

En términos demográficos, se observó una predominancia significativa de mujeres (92,94%) frente a hombres (6,47%), en línea con la tendencia de género en las carreras de Pedagogía. Respecto a la edad, el 45,29% de los participantes tenía más de 25 años, mientras que el 18,82% tenía 18 años y el 12,35% tenía 19 años, indicando una diversidad generacional, aunque la mayoría eran mayores de 25 años.

En el ámbito académico, el 97,06% cursaba el primer año de sus estudios, con un 50,59% inscrito en Pedagogía en Educación Parvularia y un 28,24% en Pedagogía en Educación Diferencial. La mayoría estudiaba en la Universidad Central de Chile (58,82%), seguida por la Universidad de San Sebastián (41,18%).

La modalidad diurna normal fue la más común (51.18%), seguida por la modalidad mixta (41.18%). En cuanto al financiamiento, el 64.71% autofinanciaba sus estudios, el 27.06% tenía beca y el 8.24% Crédito con Aval del Estado (CAE).

La validación de la Escala de Auto-reporte del Síndrome de *burnyng* reveló patrones significativos en sus nueve dimensiones. En términos de agotamiento emocional (AE), los ítems 1, 3 y 6 obtuvieron las puntuaciones más altas, mientras que los ítems 4 y 5 mostraron las más bajas. Para la despersonalización (DP), el ítem 7 fue el más alto, en contraste con los ítems 9, 10 y 11 que fueron los más bajos. En falta de realización personal (FRP), los ítems 13 y 14 destacaron positivamente, mientras que los ítems 17 y 18 obtuvieron puntuaciones más bajas.

La validación de la Escala de Autopercepción de Habilidades Emocionales también reveló *insights* significativos. En reconocimiento de emociones propias (REP), los ítems 1, 2, 3 y 4 fueron los más valorados, mientras que los ítems 5 y 6 fueron los menos valorados. En empatía emocional (EE), los ítems 8, 10, 12 y 11 obtuvieron las puntuaciones más altas, en contraste con los ítems 7 y 9 que fueron los más bajos.

El análisis factorial confirmatorio indicó que la mayoría de los ítems tenían una fuerte relación con sus respectivas dimensiones, con cargas factoriales significativas superiores a 0.400 en la mayoría de los casos. Sin embargo, algunos ítems mostraron relaciones más débiles, como los ítems 15 y 26, así como algunos de las dimensiones ISM y CAR.

4. Conclusiones

En relación con los hallazgos alcanzados, se concluye que existe una alta prevalencia del síndrome de *burnyng* entre los estudiantes chilenos de primer año en Pedagogía, particularmente notoria entre las mujeres (92,94%), lo que resalta la necesidad urgente de abordar las disparidades de género tanto en el bienestar emocional como académico. Esta

situación pone de relieve la importancia de diseñar intervenciones específicas que no solo aborden los desafíos emocionales únicos que enfrentan las mujeres, sino que también consideren cómo estos factores afectan su rendimiento académico y desarrollo personal.

Además, la diversidad en la edad de los participantes, con un significativo porcentaje de estudiantes mayores de 25 años, refleja una variedad generacional en las aulas de Pedagogía chilenas. Esta diversidad sugiere la necesidad de estrategias de apoyo que puedan adaptarse a diferentes etapas de la vida y experiencias personales, mejorando así la inclusión y el éxito estudiantil en este contexto. La distribución en especialidades como Educación Parvularia y Educación Diferencial también enriquece la comprensión del impacto del síndrome de *burnyng* en áreas específicas de la pedagogía. Este enfoque diferenciado es crucial para desarrollar programas de intervención más efectivos y dirigidos, que puedan abordar las necesidades únicas de cada grupo de estudiantes.

Las modalidades de estudio predominantes, ya sean diurnas o mixtas, junto con la diversidad en las fuentes de financiamiento como autofinanciamiento, becas y crédito estatal, subrayan la importancia de considerar contextos variados al diseñar intervenciones para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes. Este enfoque holístico no solo abarca aspectos académicos, sino que también promueve un entorno educativo más saludable y accesible para todos los estudiantes. La validación rigurosa de las escalas de Auto-reporte del Síndrome de *burnyng* y Autopercepción de Habilidades Emocionales proporciona *insights* detallados sobre los patrones de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en los estudiantes de pedagogía. Estos hallazgos son esenciales para identificar áreas específicas que requieren intervención y apoyo emocional en el ámbito universitario, facilitando así un enfoque más efectivo y personalizado hacia el bienestar estudiantil.

En términos de implicaciones para la intervención y la investigación futura, estos resultados indican la necesidad urgente de implementar estrategias efectivas que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos en programas de pedagogía. Las escalas validadas ofrecen una base sólida para futuras investigaciones, permitiendo un monitoreo continuo del bienestar emocional en contextos educativos similares y asegurando mejoras continuas en la calidad de la educación y el apoyo estudiantil. Esta investigación no solo proporciona una comprensión profunda del síndrome de *burnyng* y las habilidades emocionales en estudiantes chilenos de pedagogía, sino que también subraya la importancia crítica de abordar estos temas de manera integral para mejorar significativamente la experiencia académica y emocional de los estudiantes universitarios.

5. Referencias

- Aguilar, F. (2022). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Améstica, L., Llinas-Audet, X., y Sánchez, I. (2014). Retorno de la Educación Superior en Chile: Efecto en la movilidad social a través del estimador de Diferencias en Diferencias. *Formación Universitaria*, 7(3), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300004>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., y WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College

- Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Alamo, C., Fierro, C., Venezian B., S., y Dittus B., P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 52(3),167-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272014000300004>
- Barrientos-Oradini, N. y Araya-Castillo, L. (2018). Educación Superior en Chile: Una Visión Sistémica. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 80-109. <https://bit.ly/3A88VtP>
- Blanco, Ch., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Cardona-Giraldo, L. C., Castillo-García, G. A. y Flórez-Flórez, J. (2020). Las características de las generaciones millennials y centennials frente a la evolución de las tecnologías y su influencia en la compra de productos del sector asegurado. *Libre Empresa*, 17(1), 102–115. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2020v17n1.7287>
- Cardona-Giraldo, L.C., Castillo-García, G.A., Flórez-Flórez, J. (2020). Las características de las generaciones millennials y centennials frente a la evolución de las tecnologías y su influencia en la compra de productos del sector asegurador *Revista Libre Empresa*, 17(1), 102-115. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2020v17n1.7287>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Chirinos, N., (2009). Características generacionales y los valores. Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 2(4), 133-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016846007>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cristancho-Triana, G. J., Cardozo-Morales, Y., y Camacho-Gómez, A. S. (2022). Tipos de centennials en la red social TikTok y su percepción hacia la publicidad. *Revista CEA*, 8(17), e1933. <https://doi.org/10.22430/24223182.1933>
- Daros, W. (2022). La evolución social de la adolescencia, la manada y el carácter fundamental del grupo familiar en el caso de adicciones. *Enfoques*, 34(1), 37-58. <https://bit.ly/3LHJqCm>
- García-Flores, V., Vega, Y., Farias, B., Améstica-Rivas, L. y Aburto, R. (2018). Factores Asociados al Burnout Académico en Estudiantes de Internado Profesional de Fonoaudiología. *Ciencia & trabajo*, 20(62), 84-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000200084>
- García-Muñoz, M. y Trujillo-Camacho, A. (2022). Niveles de ansiedad durante el confinamiento obligatorio por covid-19, en estudiantes de una Universidad Estatal del

- Caribe colombiano. *Psicogente*, 25(47), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4421>
- González, I., Vázquez, M. y Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Psychological impact on Mexican university students due to confinement during the Covid-19 pandemic. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Hinkle, D., Wiersma, W., y Jurs, S. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences* (5th ed.). Houghton Mifflin.
- Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R. y Zangaro, M. (2008). La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2018). Estudio epidemiológico de salud mental en hospitales generales y centros de salud de Lima Metropolitana-2015. *Anales de Salud Mental*, 34(1), 4-183. <https://openjournal.insm.gob.pe/revistasm/asm/article/view/15>
- Jerez-Mendoza, M., y Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Madero, S. (2019). Modelo de retención laboral de millennials, desde la perspectiva mexicana. *Investigación Administrativa*, 48(124), 1-18. <https://bit.ly/4fcGQlg>
- Margozzini, P., y Passi, A. (2018). Encuesta Nacional de Salud, ENS 2016-2017: Un aporte a la planificación sanitaria y políticas públicas en Chile. *Ars Médica Revista de Ciencias Médicas*, 43(1), 30-34. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v43i1.1354>
- Morales, G., Del Valle, C., Belmar, C., Orellana, Y., Soto, A., e Ivanovic, D. (2011). Prevalencia de consumo de drogas en estudiantes universitarios que cursan primer y cuarto año. *Revista Médica de Chile*, 139(12), 1573-1580. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001200006>
- Morán, J., Immel, N., Miranda, C. & Carvacho, R. (2020). *Encuesta de caracterización de estudiantes chilenos de educación superior durante la pandemia por covid-19: aspectos académicos, relacionales y de salud mental*. MIDAP. <http://midap.org/wp-content/uploads/2021/03/UesCovid.pdf>
- Muguerza, M., y Gonzales-García, C. (2022). Generación del Bicentenario: movimientos

- juveniles contra el expresidente Merino. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (37), 149-171. <https://doi.org/10.17163/uni.n37.2022.06>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas*. Washington, D.C.
- Pareja, C., Mac-Clure, O. y Pérez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la Educación*, (55), 41-81. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>
- Rossi, J. L., Jiménez, J. P., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K., Herrera, L., Quevedo, Y., Botto, A., Leighton, C., y Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Médica de Chile*, 147(5), 579-588. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000500579>
- Serey, D. y Zuñiga, P. (2019). *Cómo enseñar cuando los estudiantes no quieren aprender*. Edit. Académica Española.
- Silvestre, E., y Cruz, O. (2016). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, 41 (3), 475-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87048049003>
- Valdivia, P. (2020). Educación Superior: Pandemia COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Unioersitaria*, 14(2), e1388. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1388>
- Zavala-Villalón, G., y Frías, P. (2018). Discurso millennial y desafíos en la gestión de recursos humanos en Chile. *Psicoperspectivas*, 17(3), 52-63. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue3-fulltext-1377>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora; **Software:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora; **Validación:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora; **Análisis formal:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora; **Curación de datos:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora; **Redacción-Preparación del borrador original:** Daniel Serey Araneda; **Redacción-Re- visión y Edición:** Daniel Serey Araneda; **Visualización:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Daniel Serey Araneda y Patricia Zuñiga Rocamora.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento indirecto Universidad San Sebastián y Universidad Central de Chile.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto interno de colaboración entre

docentes de la carrera de educación Parvularia de la Universidad San Sebastián y de la carrera de educación Parvularia de la Universidad Central de Chile.

Conflicto de intereses: No

AUTOR/ES:

Daniel Serey Araneda

Universidad San Sebastián.

Profesional con 20 años de experiencia en docencia en Educación Superior (pre-postgrado) y como directivo en gestión y administración docente; Con amplia práctica en asesoría en gestión Educacional, apoyo en temas de desarrollo inicial docente, convivencia escolar. Junto con esto, posee los títulos de Profesor de Educación General Básica, Psicólogo y Educador de Párvulo, Magister en educación, Magíster en psicología, Magister en coaching y Doctor en Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Actualmente se desempeña como docente investigador en la Universidad San Sebastián. Chile.

daniel.serey@uss.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-836X>

Google Scholar: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Serey-2>

Patricia Zuñiga Rocamora

Universidad Central de Chile.

Profesional con 15 años de experiencia en docencia en Educación Superior; Con amplia experiencia en las prácticas pedagógicas. Junto con esto, posee los títulos de Educadora de Párvulo, Magister en educación y Doctora en Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Actualmente se desempeña como docente y coordinadora de practica de la carrera de Educación Parvulario en la Universidad Central de Chile.

patricia.zuniga@ucentral.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-2140>