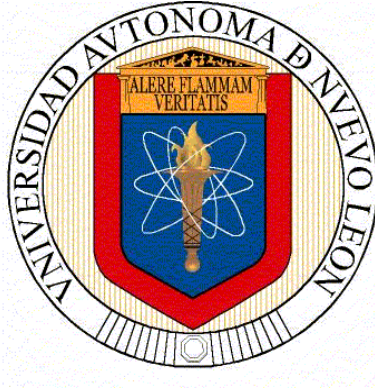


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**MODELO EXPLICATIVO DEL COMPROMISO Y SU RELACIÓN
CON PASIÓN, CAPITAL PSICOLÓGICO Y BIENESTAR**

**PRESENTADA POR
M. C. SALMA ROCÍO QUIROGA HERNÁNDEZ**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

DICIEMBRE 2025

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA



**MODELO EXPLICATIVO DEL COMPROMISO Y SU RELACIÓN CON PASIÓN,
CAPITAL PSICOLÓGICO Y BIENESTAR**

**TESIS COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

M. C. SALMA ROCÍO QUIROGA HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CIRILO HUMBERTO GARCÍA CADENA

MONTERREY, N. L., MEXICO, DICIEMBRE DE 2025

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada “Modelo explicativo del compromiso y su relación con pasión, capital psicológico y bienestar” presentada por Salma Rocío Quiroga Hernández ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Cirilo Humberto García Cadena

Director de tesis

Revisor de tesis

Dr. Oscar Manuel Lara Pinales

Dr. Arnoldo Téllez López

Dra. Dehisy Marisol Juárez García

Dra. Angelica Vences Esparza

Monterrey, N. L., México, 2025

DEDICATORIA

A mi esposo César, por su acompañamiento paciente, su apoyo cotidiano y su confianza permanente en mí, incluso cuando yo misma dudé. Su presencia, comprensión y confianza hicieron posible transitar esta etapa.

A mi hermanita Choki, por su fortaleza, su capacidad de salir adelante y su manera única de enfrentar la vida. Su fuerza y su resiliencia me inspiran profundamente y me recuerdan que siempre es posible seguir creciendo.

A mi familia, por el respaldo emocional, la comprensión y el respeto a mis tiempos, silencios y prioridades durante esta etapa.

Finalmente, dedico este trabajo a las y los estudiantes de posgrado, cuyas experiencias, retos y recursos personales dieron sentido a esta investigación y motivan el compromiso por construir entornos académicos más humanos y sostenibles.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi director de tesis, el Dr. Cirilo Humberto García Cadena, por su acompañamiento académico, su disposición para orientar el proceso y su confianza en el desarrollo de este trabajo.

A las y los miembros del comité revisor, la Dra. Dehisy Marisol Juárez García, la Dra. Angélica Vences Esparza, el Dr. Arnoldo Téllez López y el Dr. Óscar Lara, por sus observaciones, sugerencias y aportaciones, que contribuyeron a fortalecer la calidad teórica y metodológica de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León y a las facultades involucradas, por el espacio institucional que hizo posible la formación doctoral y el desarrollo de este estudio.

A las y los estudiantes que participaron de manera voluntaria en la investigación, por su tiempo, honestidad y apertura al compartir sus experiencias personales y académicas.

A mis colegas, amistades y personas cercanas que, desde distintos espacios, ofrecieron palabras de ánimo, escucha y apoyo durante este proceso.

Finalmente, agradezco este trayecto formativo como una experiencia de aprendizaje integral que fortaleció no solo mis competencias académicas, sino también mi claridad profesional y personal.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo estimar un modelo predictivo en el que la pasión, en sus formas armoniosa y obsesiva, actuara como variable mediadora entre el compromiso académico y tres recursos personales: bienestar subjetivo, bienestar psicológico y capital psicológico, en estudiantes de doctorado. El estudio se realizó con una muestra de 108 estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, principalmente de programas en humanidades y ciencias sociales.

Se aplicaron instrumentos validados y se llevaron a cabo análisis psicométricos, descriptivos, comparativos, correlacionales y de ecuaciones estructurales. Los resultados mostraron niveles altos de pasión armoniosa, compromiso académico y recursos personales, así como niveles bajos de pasión obsesiva. Se identificaron cuatro perfiles de pasión: armoniosa predominante (39.8%), obsesiva predominante (23.1%), dual (20.4%) y sin pasión (16.7%).

La pasión armoniosa se asoció positivamente con el compromiso, la satisfacción con la vida, el capital psicológico y el bienestar psicológico, mientras que la pasión obsesiva mostró relaciones negativas con varios indicadores. El modelo estructural reveló que el capital psicológico fue el predictor más fuerte del compromiso académico, tanto de forma directa como indirectamente a través de la pasión armoniosa. La satisfacción con la vida también mostró un efecto mediado, aunque menor. No se identificaron efectos significativos de la pasión obsesiva en el compromiso.

El modelo reducido, que eliminó rutas no significativas, mostró el mejor ajuste y parsimonia, confirmando la pertinencia de la mediación parcial de la pasión armoniosa. Estos resultados respaldan la relevancia de incluir la pasión como mecanismo explicativo en el análisis del compromiso académico, especialmente en contextos de alta exigencia como el posgrado. Palabras clave: Compromiso, Pasión, Bienestar, Capital Psicológico.

ABSTRACT

This study aimed to estimate a predictive model in which passion acts as a mediating variable between academic engagement and three personal resources: subjective well-being, psychological well-being, and psychological capital, among doctoral students. The sample consisted of 108 students from the Universidad Autónoma de Nuevo León, primarily from humanities and social sciences programs.

Validated instruments were applied, and psychometric, descriptive, comparative, correlational, and structural equation modeling analyses were conducted. Results showed high levels of harmonious passion, academic engagement, and personal resources, and relatively low levels of obsessive passion. Four passion profiles were identified: predominantly harmonious (39.8%), predominantly obsessive (23.1%), dual (20.4%), and no passion (16.7%).

Harmonious passion was positively associated with academic engagement, life satisfaction, psychological capital, and psychological well-being, while obsessive passion showed negative relationships with several indicators. The structural model revealed that psychological capital was the strongest predictor of academic engagement, both directly and indirectly through harmonious passion. Life satisfaction also showed a smaller indirect effect. No significant effects of obsessive passion on engagement were observed.

The reduced model, which excluded nonsignificant paths, demonstrated the best fit and greater parsimony, confirming the relevance of harmonious passion as a partial mediator. These findings support the inclusion of passion as a key psychological mechanism that explains how personal resources translate into sustained academic engagement, particularly in high-demand settings such as doctoral training.

Keywords: Engagement, Passion Well-Being, Psychological Capital

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
CAPITULO I.....	12
INTRODUCCION.....	12
Definición del Problema	14
Justificación de la Investigación	17
Objetivo General	21
Objetivos específicos:.....	21
Hipótesis o Preguntas de investigación	21
CAPITULO II.....	22
MARCO TEORICO.....	22
I. Contexto de la formación doctoral en México y Latinoamérica	22
1.1 Panorama actual de la educación doctoral en México	25
1.2 Retos estructurales	27
1.3 Retos psicosociales.....	31
II. La psicología positiva como enfoque teórico y epistemológico	35
2.1 La evolución de la psicología positiva: hacia un enfoque contextual ..	35
2.2 Relación entre la psicología positiva y el contexto educativo de posgrado.....	38
2.3 Un modelo explicativo en el estudiante de posgrado	39
III. Compromiso académico	41
3.1 Modelos teóricos relacionados con el compromiso	42
3.1.1 Modelo JD-R (Job Demands-Resources).....	42
3.1.2 El modelo HERO: Organizaciones Saludables y Resilientes	44
3.1.3 El modelo de congruencia de metas	46
3.2 Factores que influyen en el compromiso académico en el doctorado y su impacto en la tesis	48
IV. Bienestar.....	50
4.1 Bienestar subjetivo	51
4.2 Bienestar psicológico	52
4.3 Diferencias y vínculos entre ambos tipos de bienestar	54

V.	Capital psicológico	56
5.1	Componentes del capital psicológico	57
5.1.1	Esperanza	57
5.1.2	Optimismo	58
5.1.3	Resiliencia	59
5.1.4	Autoeficacia	60
5.2	Relación entre el capital psicológico y el compromiso académico	61
VI.	Pasión	63
6.1	Pasión armoniosa	65
6.2	Pasión obsesiva	68
6.3	Pasión y estudios empíricos en el campo educativo	70
6.4	Pasión como mediadora	72
6.5	Justificación de su rol mediador en el modelo explicativo	75
VII.	La pasión como mediadora entre recursos personales y compromiso académico: coherencia teórica del modelo propuesto	77
VIII.	Modelo teórico propuesto	81
CAPITULO III	82
METODO	82
	Diseño de la investigación	82
	Participantes	82
	Instrumentos	82
	Escala de Pasión	83
	Escala de Compromiso Académico (UGES)	83
	Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)	83
	Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989)	84
	Escala de Capital Psicológico (PCQ-12)	84
	Procedimiento	84
CAPITULO IV	88
RESULTADOS	88
	Resultados descriptivos	89
	Consistencia interna y propiedades psicométricas de los instrumentos	89
	Pasión	89
	Compromiso	90
	Bienestar Psicológico	90
	Satisfacción con la vida	90
	Capital Psicológico	91

Análisis factorial exploratorio (AFE).....	91
Estadísticos descriptivos.....	94
Perfiles de pasión	96
Resultados comparativos y correlacionales	98
Comparación de compromiso según perfil de pasión.....	98
Correlaciones entre compromiso y pasión	99
Correlaciones entre todas las variables del modelo	101
Resultados explicativos.....	105
Modelo de efectos directos.....	105
Modelo de mediación con pasión	107
Efectos directos	108
Efectos indirectos.....	109
Efectos totales y tipo de mediación.....	109
Comparación de modelos estructurales mediante SEM.....	111
Efectos directos	112
Efectos indirectos.....	113
Efectos totales y tipo de mediación.....	114
Interpretación de los resultados	114
Modelo alternativo invertido.....	115
Efectos directos	117
Efectos indirectos.....	117
Efectos totales y tipo de mediación.....	118
Comparación de modelos.....	119
CAPITULO V	120
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	120
Resultados principales:.....	120
Aportaciones clave:.....	122
Limitaciones del estudio.....	125
Implicaciones prácticas	126
Líneas futuras de investigación.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	132

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1	Tabla de congruencia	86
Tabla 2	Alfa de Cronbach	89
Tabla 3	Análisis Factorial Exploratorio	94
Tabla 4	Estadísticos descriptivos	95
Tabla 5	Perfiles de pasión	97
Tabla 6	Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) del compromiso académico según perfil de pasión	98
Tabla 7	Media y desviación típica del compromiso académico según perfil de pasión	99
Tabla 8	Correlación Compromiso - Pasión	100
Tabla 9	Bienestar Psicológico ↔ Compromiso Académico	101
Tabla 10	Bienestar Psicológico ↔ Pasión	101
Tabla 11	Capital Psicológico ↔ Pasión	102
Tabla 12	Capital Psicológico ↔ Compromiso Académico	103
Tabla 13	Satisfacción con la Vida ↔ Compromiso Académico	103
Tabla 14	Satisfacción con la Vida ↔ Compromiso Académico	103
Tabla 15	Efectos directos estandarizados del modelo predictivo hacia el compromiso académico	105
Tabla 16	Ajuste del modelo de mediación con pasión	108
Tabla 16	Efectos directos del modelo de mediación con pasión	108
Tabla 17	Efectos indirectos del modelo de mediación con pasión	109
Tabla 18	Efectos totales del modelo de mediación con pasión	109
Tabla 16	Ajuste del modelo de mediación reducido	112
Tabla 19	Efectos directos del modelo de mediación reducido	113
Tabla 20	Efectos indirectos del modelo de mediación reducido	113
Tabla 21	Efectos totales del modelo de mediación reducido	114
Tabla 16	Ajuste del modelo alternativo	116
Tabla 22	Efectos directos del modelo alternativo	117
Tabla 23	Efectos indirectos del modelo alternativo	117
Tabla 24	Efectos totales del modelo alternativo	118
Tabla 25	Comparación de modelos estructurales	119
Figura 1	Modelo de compromiso laboral (Bakker y Leiter, 2010)	43
Figura 2	Modelo HERO (Healthy and Resilient Organizations Model).	

Adaptado de Salanova, Llorens, Cifre & Martinez, 2012	45
Figura 3Modelo integrativo del bienestar (Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli, 2014).....	46
Figura 4Modelo de congruencia de meta (Diekman, 2017)	47
Figura 5Modelo dual de la pasión (Vallerand, 2015).....	64
Figura 6Modelo teórico propuesto	81
Figura 7Modelo de efectos directos	106
Figura 8 Modelo de mediación con pasión	107
Figura 9Modelo de mediación reducido	112
Figura 10Modelo alternativo	116

CAPITULO I

INTRODUCCION

El proceso de formación doctoral constituye una etapa compleja y decisiva en la trayectoria de un investigador, donde se espera no solo la adquisición de conocimientos avanzados, sino también el desarrollo de habilidades epistemológicas, metodológicas y éticas que permitan la producción de conocimiento original de alta calidad. Esta formación exige establecer una base teórica sólida, articular redes académicas, desarrollar una escritura científica rigurosa y dominar el uso de fuentes empíricas especializadas (Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013). En palabras de estos autores, una tesis doctoral rigurosa implica no solo competencia técnica, sino una transformación integral del estudiante en investigador autónomo y socialmente comprometido. Este proceso implica una transformación profunda de la identidad académica del estudiante, en tanto que este transita de ser un receptor de conocimiento a convertirse en un productor autónomo, creativo y comprometido con su comunidad científica (Choi, Bouwma-Gearhart & Ermis, 2021; Díaz, 2021; Zhang et al., 2024). En este sentido, la formación doctoral no se limita a consolidar un perfil investigador autónomo, sino que se convierte en un proceso orientado a la construcción de comunidades académicas más sólidas, y a la generación de conocimiento nuevo, pertinente para los retos sociales, científicos y educativos del país.

No obstante, diversas investigaciones han evidenciado que, en la práctica, la experiencia doctoral se enfrenta a tensiones estructurales y psicosociales que afectan su potencial formativo. En el contexto latinoamericano, persisten modelos pedagógicos que privilegian la transmisión unidireccional del conocimiento, dificultando el desarrollo de autonomía investigativa y pensamiento crítico (Ferrer & Pascacio, 2016). Desde una perspectiva crítica, Cantwell et al. (2015) argumentan que el estudiante de doctorado debe ser comprendido como un “aprendiz investigador”, inmerso en un proceso de

gestión continua de demandas cognitivas, afectivas y sociales, que van más allá del rendimiento académico.

A su vez, la elección de cursar un doctorado en poblaciones latinoamericanas suele estar profundamente influida por valores personales y la exposición temprana a referentes académicos dentro del entorno familiar. Jaeger et al. (2017) encontraron que los estudiantes que crecen en contextos donde se valoriza la vida académica tienden a visualizar la investigación como una vocación, integrando su proyecto académico con una identidad personal significativa.

En este escenario de alta exigencia y expectativas crecientes, resulta necesario explorar los factores que contribuyen a sostener la implicación académica del estudiante. Mientras el entorno académico puede imponer tensiones estructurales y las trayectorias familiares moldean las motivaciones iniciales, la permanencia y el éxito en el doctorado dependen en gran medida de los recursos personales de cada estudiante. La literatura reciente ha documentado un creciente interés por variables como el bienestar psicológico, el capital psicológico y la pasión por la investigación, los cuales pueden actuar como recursos motivacionales clave para mantener la motivación, la persistencia y la salud emocional durante el doctorado (Acharya, Rajendran & Shenoy, 2023; Salanova et al., 2014; Vallerand, 2015). No obstante, son escasos los modelos explicativos que integren de manera articulada estos factores desde una perspectiva psicológica positiva y contextualizada.

Esta investigación surge de la necesidad de comprender cómo interactúan estos recursos personales en el sostenimiento del compromiso académico, proponiendo un modelo mediacional en el que la pasión actúa como mecanismo psicológico que canaliza los efectos del bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el capital psicológico sobre la implicación académica de estudiantes de posgrado, aportando evidencia que contribuya al diseño de estrategias de acompañamiento y formación más sensibles a las realidades del doctorado.

Definición del Problema

A pesar del crecimiento sostenido en la matrícula de posgrados en México durante la última década, la educación doctoral continúa enfrentando profundas brechas estructurales y desafíos formativos. Según la OCDE (2024), solo el 1.2% de la población mexicana entre 25 y 64 años ha completado estudios de doctorado, una proporción muy por debajo del promedio internacional. Esta baja participación se agrava por condiciones institucionales desfavorables, tales como el financiamiento limitado, la precariedad académica y la desigualdad en el acceso a programas de calidad (ANUIES, 2023; OCDE, 2023). A ello se suman los efectos de los cambios recientes en la política científica nacional, como la transición del CONACYT al CONAHCYT y posteriormente a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, lo que ha generado incertidumbre en el otorgamiento de becas y apoyos a estudiantes de posgrado (El País, 2025).

El informe más reciente de la OCDE (2025) revela que, aunque el gasto gubernamental en educación superior en México es mayoritario (antes de las transferencias, aproximadamente 60 % viene del sector público), el monto por estudiante en educación terciaria (incluyendo investigación) es de USD 4,430, muy inferior al promedio de los países OCDE (USD 15,102). Esto evidencia una desigualdad significativa en la capacidad de financiamiento por estudiante, lo que puede traducirse en menos recursos de apoyo, mayor precariedad y menos oportunidades formativas para los alumnos de doctorado.

La brecha de inversión educativa señalada por la OCDE (2025) no es únicamente financiera, sino que tiene consecuencias directas sobre la formación doctoral: programas con recursos insuficientes tienden a sobrecargar a los estudiantes, limitan el acceso a redes académicas y dificultan el desarrollo de trayectorias sostenibles en la investigación.

Estos factores estructurales no solo impactan en la eficiencia terminal y la producción científica, sino que condicionan fuertemente la experiencia formativa

de los doctorandos. Las tensiones entre vocación e incertidumbre, las exigencias institucionales, la presión por publicar, la falta de acompañamiento académico y el aislamiento social han sido identificados como factores que contribuyen al deterioro del bienestar psicológico, la desmotivación y el riesgo de abandono en este nivel educativo (Estupiñá et al., 2024; Levecque et al., 2017; Cervantes Holguín et al., 2022). La literatura reciente ha documentado tasas preocupantes de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de doctorado, con prevalencias que superan el 40% en algunos contextos (Evans et al., 2018; Satinsky et al., 2021), así como una creciente insatisfacción vital y desalineación vocacional que comprometen su permanencia en los programas (Christiansen, 2024).

Estudios internacionales refuerzan la magnitud del problema. Woolston (2019), en una encuesta a más de 6,000 estudiantes de doctorado en Nature, reportó que el 36% había buscado ayuda por ansiedad o depresión y que el 45% sentía un declive progresivo en su satisfacción con el programa. En Europa, Levecque et al. (2017) hallaron que el 32% de los doctorandos presentaban riesgo clínico de trastornos mentales comunes, siendo 2.43 veces mayor que la de adultos altamente educados. En el contexto hispanohablante, Estupiñá y sus colaboradores (2024) encontraron que casi el 40% de los doctorandos en España había requerido atención psicológica o psiquiátrica en el último año, siendo la autoeficacia y la resiliencia los principales factores protectores. De forma similar, SenthilKumar (2023) destaca que hasta el 50% de los estudiantes de posgrado experimentan depresión, ansiedad o agotamiento, y que estas condiciones son una de las principales causas de abandono académico.

Estudios como los de Guerra Jáuregui (2024) advierten sobre la normalización del sufrimiento en la cultura académica, donde se desestiman los efectos del malestar psicológico como parte inherente del “proceso formativo”. Esta tendencia invisibiliza la necesidad de crear condiciones institucionales más sostenibles y humanas para la formación de investigadores. La calidad de la supervisión, el estilo de liderazgo académico, la sobrecarga de trabajo y el

aislamiento son factores clave que explican tanto el deterioro emocional como la deserción doctoral (Flaherty, 2018; Levecque et al., 2017).

Aunque el fenómeno ha sido ampliamente documentado, la mayoría de los estudios se han centrado en sus causas estructurales o en los efectos individuales, dejando de lado el análisis de los recursos psicológicos positivos que podrían actuar como factores protectores y promotores del florecimiento académico. En particular, se ha prestado poca atención al papel del bienestar psicológico, la satisfacción con la vida, el capital psicológico y la pasión como variables intervinientes que podrían explicar por qué algunos estudiantes logran sostener una implicación académica saludable, incluso en contextos institucionales adversos (Rahimi et al., 2023; Salanova et al., 2014; Gómez Borges et al., 2023).

En América Latina, la discusión institucional sobre la calidad del posgrado ha privilegiado criterios estructurales como la eficiencia terminal, la productividad científica o la consolidación de cuerpos académicos (COMEPO, 2015; CONAHCYT, 2019). Sin embargo, ha relegado a un segundo plano las dimensiones subjetivas del proceso formativo, tales como la motivación, el bienestar emocional y la construcción de una identidad académica sólida. Esta omisión es especialmente grave en el contexto doctoral, donde el sentido de propósito, la autoconfianza y el vínculo emocional con la tarea investigativa se configuran como elementos decisivos para la permanencia, la productividad y la realización personal (Choi et al., 2021; Frick & Brodin, 2019; Zhang et al., 2024).

Así, los programas de doctorado enfrentan una contradicción estructural: mientras se exige un alto rendimiento científico y la inserción en comunidades académicas de excelencia, no siempre se proveen las condiciones emocionales, motivacionales e institucionales que permitan sostener este nivel de exigencia. En este sentido, comprender qué recursos personales permiten a los estudiantes doctorales sostener su compromiso académico, a pesar de las adversidades, se convierte en una tarea urgente y estratégica para el diseño de entornos formativos más humanos y sostenibles.

La escasez de modelos teóricos y empíricos que articulen recursos personales con procesos motivacionales complejos representa una brecha crítica en la literatura. Este vacío justifica la necesidad de desarrollar y validar un modelo predictivo que explique el compromiso académico en estudiantes de posgrado, integrando el bienestar, el capital psicológico y la pasión como variables clave, y con ello aportar evidencias para orientar políticas de acompañamiento y prácticas pedagógicas más eficaces en el ámbito doctoral.

Justificación de la Investigación

La formación científica es un objetivo estratégico para el desarrollo económico, social y cultural de los países. Por eso, es fundamental poner atención al proceso que viven quienes se preparan para convertirse en investigadores. Aunque se ha avanzado en el diseño de modelos teóricos y curriculares sobre la enseñanza de la ciencia (Fuentes, 2012), persiste una carencia de estudios que analicen los recursos personales que los estudiantes de doctorado necesitan para desarrollar su conocimiento sin poner en riesgo su bienestar o su motivación.

Esto es especialmente relevante si se considera el papel que tienen los estudiantes de posgrado en la producción de conocimiento en países como México. De acuerdo con Torres Calixto (2011), gran parte del trabajo científico nacional es realizado por investigadores en formación, quienes muchas veces lo hacen sin seguridad laboral ni condiciones favorables. López (2010) señala que si México quiere avanzar en ciencia y tecnología, debe mejorar las condiciones de bienestar de quienes están en proceso de formación.

Estas condiciones han contribuido al surgimiento de lo que múltiples estudios han descrito como una crisis global de salud mental en la población doctoral. Levecque et al. (2017) reportaron que los doctorandos tienen 2.43 veces más riesgo de desarrollar trastornos psiquiátricos comunes, como depresión y ansiedad, en comparación con la población altamente educada. Esta cifra ha sido corroborada por investigaciones como las de Evans et al. (2018), Flaherty

(2018) y Woolston (2019), quienes advierten que entre el 36% y el 43% de los estudiantes de doctorado presentan síntomas clínicos de ansiedad, depresión o agotamiento emocional, y que un número importante ha requerido atención psicológica o psiquiátrica. También se han reportado altos niveles de agotamiento, miedo al fracaso, conflictos con los tutores y desmotivación (Guerra Jáuregui, 2024; SenthilKumar, 2023). Esto enfatiza la necesidad de reforzar recursos, que pueden desarrollarse, y ayuden a que el estudiante se adapte, se esfuerce y enfrente mejor las dificultades (Luthans et al., 2007; Salessi & Omar, 2023).

La pandemia de COVID-19 agravó estas condiciones. Como explican Cervantes Holguín et al. (2022), el confinamiento borró la frontera entre vida personal y académica, lo que incrementó el estrés y la sensación de aislamiento. En ese contexto, muchos estudiantes asumieron múltiples roles en condiciones de aislamiento e incertidumbre.

En este sentido, es importante estudiar no solo las barreras externas que enfrentan los doctorandos, sino también los recursos internos que les ayudan a sostener su proyecto académico. Diversos estudios han señalado que los doctorandos no siempre sienten que han desarrollado las competencias científicas necesarias, especialmente aquellas relacionadas con la aplicación social del conocimiento (Valdés Cuervo et al., 2015). Esta sensación de insuficiencia puede afectar su rendimiento y bienestar (Cravens et al., 2014),

Pese a la creciente atención a la salud mental en el posgrado en la literatura científica, son escasos los modelos explicativos que integren mecanismos afectivo-motivacionales como la pasión, capaces de explicar cómo los recursos personales se traducen en implicación académica sostenida. Desde esta inquietud, el estudio se planteó explorar el papel que desempeñan ciertos recursos personales en la configuración del compromiso, integrando además la pasión como un posible mecanismo mediador que canaliza estos recursos hacia una implicación académica activa y significativa.

La psicología positiva ofrece un marco teórico interesante para este análisis, al proponer un enfoque centrado en el desarrollo de fortalezas personales, el bienestar subjetivo y eudaimónico, y la motivación autodeterminada (Seligman, 2011; Ryff, 2022). En este marco, variables como la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico y el capital psicológico han demostrado ser predictores consistentes de adaptación académica, rendimiento y permanencia en distintos niveles educativos (Luthans et al., 2007; Salessi & Omar, 2023; Zhou, 2021). No obstante, sus efectos sobre el compromiso no son automáticos, sino que dependen de la manera en que estos recursos se vinculan con la actividad académica.

Para que estos recursos se traduzcan en compromiso, es necesario que se integren en una relación emocionalmente saludable con la actividad académica. Esa relación es la que proporciona la pasión armoniosa: un vínculo voluntario, flexible y coherente con el proyecto de vida del estudiante. En otras palabras, no se trata solo de poder aprender, sino de querer aprender y sentir que ese aprendizaje tiene sentido. Por lo que se propone un modelo explicativo del compromiso.

El modelo será evaluado mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), una técnica estadística que permite estimar relaciones complejas entre variables y comprobar si la pasión actúa como un mediador entre los recursos psicológicos y el compromiso académico. Este modelo busca responder preguntas clave: ¿Qué sostiene el compromiso académico en el doctorado? ¿Cómo se convierten estos recursos psicológicos en compromiso? ¿Qué papel juega la pasión en ese proceso?

El compromiso académico, que ha sido tradicionalmente estudiado en contextos laborales, se ha vinculado con bienestar, éxito profesional y felicidad (Schaufeli et al., 2002; Rothbard, 2001; May et al., 2004). Por eso, trasladar este concepto al doctorado es relevante para entender cómo los estudiantes se vinculan con su investigación, qué los motiva y cómo mantener esa motivación en el tiempo.

La idea de fondo de este estudio es que no basta con tener recursos psicológicos positivos, como resiliencia o esperanza. Para que estos recursos se traduzcan en acción sostenida, se necesita un vínculo emocional saludable con la tarea, es decir, una pasión que sea voluntaria, flexible y coherente con el proyecto de vida del estudiante. En otras palabras: querer aprender, y sentir que se puede aprender.

Los resultados de esta investigación pueden tener aplicaciones importantes. A nivel institucional, podrían orientar el diseño de programas de tutoría, acompañamiento emocional y desarrollo socioemocional, centrados en fortalecer los recursos internos del estudiante y su conexión significativa con la tarea académica. A nivel político, pueden servir como base para proponer estrategias que no solo se enfoquen en la productividad científica, sino también en la salud emocional y la sostenibilidad de la trayectoria académica.

Por todo lo anterior, esta investigación se justifica por la urgencia de documentar un fenómeno crítico, por la necesidad de construir modelos teóricos más integradores que articulen recursos, motivación y compromiso, por la propuesta innovadora de incorporar la pasión como mediador psicológico clave, y por sus aplicaciones prácticas para promover entornos académicos más sostenibles, humanos y motivadores. En un sistema académico cada vez más exigente, pero también más consciente de la importancia del bienestar, al aportar un modelo explicativo coherente con los desafíos contemporáneos de la educación doctoral, este estudio busca contribuir al fortalecimiento de una educación doctoral más sana, comprometida y con sentido humano.

Objetivo General

Estimar un modelo predictivo en el cual se analice el papel mediador de la pasión entre el compromiso y las variables de bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el capital psicológico en estudiantes de posgrado.

Objetivos específicos:

Objetivos descriptivos

1. Evaluar la consistencia interna y propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.
2. Describir estadísticamente las dimensiones del compromiso, pasión, bienestar y capital psicológico en la muestra estudiada.
3. Caracterizar los niveles de pasión (armoniosa y obsesiva) en la población estudiada.

Objetivos comparativos y correlacionales

4. Comparar el nivel promedio de compromiso según el tipo predominante de pasión (armoniosa u obsesiva).
5. Examinar la relación entre las dimensiones del compromiso (vigor, dedicación y absorción) y las dimensiones de la pasión (armoniosa y obsesiva).
6. Analizar las correlaciones entre todas las variables del modelo y sus dimensiones.

Objetivos explicativos

7. Evaluar las relaciones directas entre bienestar psicológico, satisfacción con la vida, capital psicológico y el compromiso.
8. Determinar el efecto mediador de la pasión en la relación entre estas variables y el compromiso.
9. Identificar el modelo estructural más parsimonioso y con mejor ajuste para explicar estas relaciones mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales.

Hipótesis o Preguntas de investigación

El modelo que se propone en esta investigación busca confirmar la influencia que existe del bienestar y el capital psicológico con respecto al compromiso del estudiante de posgrado. Se espera que la pasión tenga una influencia mediadora entre estas variables y sea determinante para el desarrollo del compromiso.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

I. Contexto de la formación doctoral en México y Latinoamérica

La formación científica constituye el propósito central de los programas de doctorado y representa un componente esencial para el desarrollo de comunidades académicas sólidas, capaces de responder a los desafíos sociales, científicos y tecnológicos contemporáneos. En este contexto, la formación doctoral no puede entenderse únicamente como un proceso orientado a la adquisición de conocimientos avanzados, sino como una experiencia transformadora de un ser humano, un futuro investigador.

El proceso de formación doctoral no se limita a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que requiere una comprensión profunda de la lógica de la investigación, el pensamiento crítico, la ética académica y el dominio metodológico y conceptual. Esta formación científica constituye un proceso sistemático y riguroso mediante el cual se desarrollan las competencias necesarias para la generación, validación y comunicación del conocimiento (Fuentes, 2012).

La formación doctoral es el nivel más alto dentro del sistema educativo formal, representa el techo de toda la ruta académica que un investigador realiza para integrarse a la ciencia, la tecnología y la innovación (Castillo-Bustos et al., 2023). Su finalidad es preparar investigadores capaces de formular preguntas relevantes, diseñar proyectos viables y contribuir de manera significativa al avance del conocimiento en sus respectivas áreas.

Formar investigadores requiere el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan abordar problemas complejos, integrarse a comunidades científicas y mantener altos estándares de integridad académica. Durante este proceso, el doctorando debe adquirir las bases éticas, cognitivas y metodológicas necesarias para desarrollar una tesis doctoral rigurosa, relevante y de excelente nivel (Garcés-Prettel & Santoya-Montes, 2013).

Díaz (2021) conceptualiza la pedagogía doctoral como un sistema integral de formación que trasciende la mera generación de conocimientos. Este enfoque busca facilitar la transformación del estudiante hacia un investigador independiente, cultivando simultáneamente el desarrollo de su identidad en el ámbito académico y su competencia para crear saberes innovadores.

El desarrollo de esta identidad académica involucra simultáneamente la evolución personal y profesional durante el proceso de obtención del doctorado. Según Choi, Bouwma-Gearhart y Ermis (2021), la formación de la identidad como académico es un aspecto crucial en el desarrollo de los estudiantes de doctorado, ya que influye en su capacidad para integrarse en la comunidad científica y contribuir de manera significativa a su campo de estudio.

Este proceso de identidad se ve favorecido cuando los estudiantes cuentan con los recursos psicológicos adecuados y una preparación sólida; lo que no solo mejora su bienestar, sino que también les permite enfrentar con éxito los desafíos de su investigación (Acharya, Rajendran y Shenoy, 2023). En este sentido, la disponibilidad de recursos internos y externos no se limita a un apoyo momentáneo, sino que constituye un factor decisivo en la forma en que los doctorandos configuran su trayectoria académica y el sentido de pertenencia a la comunidad científica.

Diversas investigaciones sugieren que los estudiantes de doctorado que cuentan con recursos adecuados, así como con una preparación sólida para enfrentar los retos de su investigación, presentan mayores niveles de bienestar (Ganesh et al., 2023) y realizan trabajos de mejor calidad (Salanova, Del Líbano, Llorens & Schaufeli, 2014).

En la medida en que la identidad del doctorando se consolida, resulta importante considerar que su perfil no se limita al rol investigador: también incorpora la práctica docente como parte de su formación integral. El fortalecimiento de las competencias pedagógicas constituye, por tanto, una exigencia nacional directamente vinculada con la permanencia y el compromiso estudiantil. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021) destaca la necesidad de que los futuros académicos desarrollen competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales para responder a las necesidades y a las demandas emergentes de la educación

superior en el futuro, mientras que programas de calidad como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, 2025) impulsan la consolidación de cuerpos colegiados y redes académicas con responsabilidad social. Así, se reconoce que la calidad del perfil docente de los doctorandos incide tanto en su desempeño formativo como en su capacidad de contribuir al bienestar de sus futuros estudiantes, consolidándose como un elemento central en la construcción de su identidad académica y compromiso con su preparación.

La doble exigencia de investigar y enseñar configura un perfil académico robusto, pero también expone la fragilidad de los sistemas de formación doctoral en la región. Persisten desafíos como la desigualdad en el acceso, la deserción y el desinterés por este nivel educativo, lo que obliga a profundizar en las motivaciones, obstáculos y condiciones que inciden en la decisión de realizar estudios de posgrado. Estas problemáticas hacen necesario profundizar en el análisis de las motivaciones, obstáculos y condiciones que inciden en la decisión de realizar estudios de posgrado (Berrio-Calle et al., 2022).

Los datos internacionales muestran que los profesionales con grado de doctorado suelen trabajar aproximadamente un 2% más de horas al año que quienes cuentan con una maestría, diferencia que responde a mayores responsabilidades y a entornos laborales altamente competitivos propios de las posiciones de nivel doctoral (OCDE, 2025). En el ámbito académico, esta mayor carga de trabajo se traduce en una combinación de docencia, escritura de proyectos de financiamiento y gestión de actividades de laboratorio, especialmente en las etapas iniciales de la carrera investigadora. Esta superposición de funciones incrementa de manera significativa los niveles de estrés y constituye uno de los principales retos de la trayectoria posdoctoral temprana.

Formar doctorandos, por tanto, trasciende la transmisión de técnicas y conocimiento disciplinar avanzado: implica el cultivo de una actitud científica, la interiorización de estándares epistemológicos y el desarrollo de una identidad académica y laboral, orientada a la innovación y el compromiso con la sociedad.

Esta identidad académica no solo implica adaptación a normas académicas, sino también un proceso creativo donde el compromiso intelectual y el bienestar

emocional interactúan para consolidar una trayectoria investigativa auténtica y sostenible (Frick y Brodin, 2019). Esta construcción de la identidad académica está profundamente mediada por factores personales como la pasión por la investigación, la autorreflexión crítica y la resiliencia emocional, lo que permite a los doctorandos encontrar sentido incluso en contextos institucionales demandantes o inciertos (Zhang et al., 2024).

En este sentido, se destaca la importancia de estudiar las variables seleccionadas para este proyecto: el bienestar psicológico, la pasión armoniosa y el compromiso académico no son meros indicadores del estado emocional del estudiante, sino componentes activos en la construcción de su identidad como futuro investigador.

1.1 Panorama actual de la educación doctoral en México

La educación doctoral en México ha experimentado un crecimiento sostenido en la última década. Entre 2012 y 2022, la matrícula en programas de posgrado (maestría y doctorado) aumentó en un 36%, reflejando una tendencia positiva en el acceso a estudios avanzados (ANUIES, 2023). A pesar de ello, el país aún enfrenta importantes desafíos en comparación con el contexto internacional. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2025 solo el 0.1% de los mexicanos entre 25 y 64 años contaba con estudios de doctorado, una proporción inferior al promedio latinoamericano y muy por debajo del promedio de los países miembros de dicha organización (OCDE, 2025). Este dato refleja la necesidad de fortalecer la educación doctoral en México para alcanzar niveles comparables a los estándares internacionales.

El financiamiento es un factor crucial para el acceso y la permanencia en programas de posgrado. Según Berrio-Calle et al. (2022), las personas que acceden a becas tienen una probabilidad 1.49 veces mayor de cursar un posgrado en comparación con quienes no cuentan con este apoyo. Sin embargo, recientes transformaciones institucionales han generado incertidumbre en el otorgamiento de becas y apoyo económico a investigadores e investigadores en formación. La transición del CONACYT al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y posteriormente a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación en 2024 ha provocado retrasos en la asignación de becas, afectando a estudiantes de

posgrado (El País, 2025). Esta situación ha dejado a muchos estudiantes sin los recursos necesarios para continuar sus estudios y participar en actividades académicas esenciales.

La inversión en educación superior también refleja disparidades importantes. Mientras que en México el gasto anual promedio por estudiante en este nivel es de aproximadamente 4,430 dólares estadounidenses, el promedio de los países de la OCDE se sitúa en 15,102 dólares (OCDE, 2023). Estas cifras evidencian una brecha significativa en términos de financiamiento educativo, lo cual puede incidir directamente en la calidad de la formación y en las oportunidades de desarrollo para los doctorandos.

A pesar de los avances en el acceso a la educación superior en México, persisten profundas desigualdades que afectan de manera directa la equidad en los estudios de posgrado. El informe *Education at a Glance 2025* de la OCDE destaca que el nivel socioeconómico sigue siendo uno de los principales determinantes del acceso, permanencia y conclusión de estudios terciarios, incluido el doctorado. En particular, los estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos enfrentan mayores barreras para ingresar y concluir estudios de larga duración, lo cual limita la diversificación del perfil de los investigadores y perpetúa brechas estructurales en la producción de conocimiento (OCDE, 2025).

Estas problemáticas se suman a otras tensiones estructurales como la desigualdad en el acceso, la deserción y el bajo interés por cursar estudios de doctorado. La OCDE (2016) ya señalaba que menos del 1% de los estudiantes mexicanos accede al doctorado, una cifra preocupante si se considera el papel estratégico de este nivel formativo en el desarrollo profesional, científico y económico de un país.

En cuanto a la oferta académica, el país cuenta con más de 2,000 programas de posgrado reconocidos en el antiguo Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), administrado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Si bien este sistema ha sido sustituido recientemente por nuevas directrices bajo la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, sigue siendo un referente importante para garantizar la calidad de la educación de posgrado en el país (CONAHCYT, 2019).

La educación doctoral desempeña un papel estratégico en el desarrollo profesional de los individuos y en el progreso económico del país. Los posgrados fomentan la innovación, la investigación y el desarrollo de soluciones a problemas complejos, contribuyendo al crecimiento económico y al bienestar social. Por ello, resulta prioritario que las políticas públicas orientadas al posgrado fortalezcan no solo la cobertura y la calidad, sino también las condiciones estructurales que permitan una participación más equitativa en la ciencia y la innovación.

1.2 Retos estructurales

A pesar de su papel estratégico en el desarrollo del conocimiento y la innovación, la educación doctoral en México y América Latina enfrenta profundas barreras estructurales que limitan el potencial de los programas y obstaculizan la formación integral de los estudiantes. Entre estas barreras se encuentran las debilidades en la política institucional de formación investigadora y acompañamiento, las carencias en infraestructura académica, las restricciones en el acceso al financiamiento, así como la limitada capacidad de respuesta ante contingencias como la crisis sanitaria por COVID-19.

En primer lugar, la ausencia de políticas institucionales claras en torno a la formación científica, el seguimiento de trayectorias y la evaluación sistemática de las tutorías es un obstáculo persistente. COMEPO (2015) ha señalado que muchos programas carecen de mecanismos formales para asegurar una formación rigurosa y un acompañamiento efectivo. Como se discutió anteriormente, esta etapa formadora implica el desarrollo de una identidad académica y una transición crítica en el curso de vida del estudiante doctoral. La carencia de un acompañamiento adecuado no solo afecta la calidad de su experiencia formativa, sino que además pone en riesgo su desarrollo como investigador y, consecuentemente, su capacidad para realizar contribuciones significativas al conocimiento y a la sociedad (Rivas, 2024).

La figura del tutor o director de tesis es particularmente crítica. Diversos estudios han documentado cómo la ausencia de una relación sólida y orientadora con un investigador experimentado eleva el riesgo de deserción, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan ambientes poco propicios para el desarrollo académico (Gibbs & Griffin, 2013; Valdés Cuervo et al., 2015). Devos et al. (2017) y Brailsford (2010) destacan que la relación con

el supervisor ocupa un lugar central en las decisiones investigativas clave, incidiendo en la continuidad y éxito del proceso formativo. La calidad de la tutoría no solo influye en el rendimiento académico, sino que está directamente asociada con la participación en proyectos, la vinculación con redes académicas, un mayor compromiso académico (Cao, Li, Chen, You y Xue, 2024) y la apropiación del rol de investigador (Nouri, 2024).

Los grupos de apoyo informales para doctorandos y comunidades académicas pueden ofrecer beneficios significativos, como acompañamiento, sentido de comunidad y colaboración; estos grupos ayudan a superar desafíos comunes como el síndrome del impostor y la falta de motivación (Collet, 2022). Además, las comunidades de apoyo, tanto en línea como presenciales, son relevantes para combatir el aislamiento social y mejorar la tasa de finalización de los doctorados (Greener, 2021).

Vekkaila, Pyhältö y Lonka (2012) definen a la comunidad académica como una entidad compleja, compuesta por redes de estudiantes de doctorado, académicos e investigadores avanzados. La pertenencia a estas comunidades científicas no solo aporta apoyo técnico y emocional, sino que también configura la identidad académica del doctorando. La infraestructura institucional no fomenta la práctica del desarrollo de una comunidad académica cuando carece de estrategias intencionadas para el acompañamiento informal de los doctorandos. Más allá del vínculo formal con el director de tesis, es necesaria una estructura que propicie redes de apoyo académico y emocional, tanto formales como informales. Esto implica diseñar entornos que favorezcan la interacción significativa entre pares, tutores y académicos, mediante espacios de diálogo, colaboración y construcción colectiva del conocimiento.

La formación doctoral debe entenderse como un ecosistema formativo que va más allá de la producción de conocimiento, ya que busca formar investigadores autónomos con identidad académica sólida y capacidad para generar conocimiento original (Reynaga-Peña, 2021). La infraestructura académica, entendida como el conjunto de recursos físicos, tecnológicos, bibliográficos y humanos que sostienen este ecosistema, juega un papel crucial en el logro de dichos objetivos.

En este sentido, Castillo-Bustos (2022) plantea que los programas doctorales

en América Latina deben atender retos fundamentales como la generación de programas de calidad en áreas estratégicas y prioritarias, el desarrollo de ambientes académicos adecuados y la formación científica continua del docente. Estas condiciones son esenciales para asegurar una formación rigurosa, formativa y con impacto en la sociedad. Sin embargo, en muchos contextos latinoamericanos, estos elementos se ven limitados por una infraestructura deficiente, lo cual incide directamente en la calidad del proceso formativo.

Por su parte, Cuervo et al. (2016) encontraron que la percepción que tiene el estudiante de su formación científica está vinculada positivamente con la importancia curricular asignada al desarrollo de habilidades investigativas, los recursos institucionales disponibles y, nuevamente, la calidad de la tutoría. En este contexto, el déficit de infraestructura no solo afecta el desarrollo de proyectos y la adquisición de competencias técnicas, sino que también limita las posibilidades de interacción académica, producción científica y vinculación con redes internacionales, elementos fundamentales para la socialización académica y la consolidación de una carrera investigadora.

Otro de los retos estructurales es el acceso desigual a recursos, tanto materiales como simbólicos. La disponibilidad limitada de bibliografía especializada, laboratorios, financiamiento, movilidad académica e infraestructura tecnológica sigue marcando una brecha importante entre instituciones, regiones y disciplinas. Esta situación se agravó con la pandemia por COVID-19.

Durante la contingencia sanitaria, los programas de posgrado enfrentaron interrupciones significativas. En México, muchos estudiantes tuvieron que reorganizar completamente sus cronogramas, replantear metodologías de investigación y, en algunos casos, modificar sus temas de tesis debido a la imposibilidad de realizar trabajo de campo presencial o estancias académicas (Cervantes Holguín et al., 2022; Rivera, 2020). La falta de una estrategia nacional diferenciada para el posgrado, así como la rigidez administrativa de muchas instituciones, imposibilitó la adaptación efectiva de los programas y dejó a gran parte del estudiantado sin acompañamiento adecuado. Lejos de ser un problema pasajero, estos cambios evidenciaron la fragilidad de la estructura de apoyo institucional para el desarrollo de la investigación en condiciones

adversas.

No obstante, también se observaron respuestas resilientes. Cervantes Holguín y colaboradores (2022) documentan cómo el estudiantado activó competencias investigativas y personales que superaron incluso las exigencias tradicionales del posgrado, adaptándose rápidamente al entorno digital y a nuevas formas de producción del conocimiento.

El reporte más reciente de la OCDE (2025) subraya que México destina una proporción considerable del financiamiento educativo a niveles terciarios, el monto per cápita sigue siendo mucho menor que el promedio internacional, lo cual repercute en la experiencia formativa. En contextos donde el financiamiento es bajo, se intensifican las demandas emocionales, la sobrecarga de trabajo y la percepción de falta de apoyo institucional, factores que la literatura identifica como críticos para el bienestar psicológico en estudiantes doctorales.

Desde una perspectiva eudaimónica del bienestar, Ryff (2022) ha subrayado que el desarrollo del potencial humano no puede entenderse al margen de las condiciones estructurales que lo posibilitan o lo restringen. Factores como la desigualdad económica, la precariedad laboral, la falta de apoyos institucionales y la rigidez jerárquica en los entornos educativos actúan como barreras que limitan dimensiones fundamentales del bienestar psicológico, como la autonomía, el propósito de vida y el sentido de crecimiento personal. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en el contexto de la formación doctoral en América Latina, donde las condiciones institucionales deficientes y la distribución inequitativa de recursos no solo afectan el rendimiento académico, sino que dificultan la experiencia formativa.

En suma, las barreras estructurales descritas impactan profundamente la trayectoria de los doctorandos, no solo a nivel académico, sino también psicológico y motivacional. Comprender estos desafíos permite contextualizar la necesidad de estudiar variables como el compromiso, la pasión y el bienestar en la formación doctoral, así como el papel que estas pueden desempeñar frente a estructuras institucionales que no siempre favorecen el desarrollo pleno del investigador en formación.

1.3 Retos psicosociales

Además de los obstáculos estructurales, los estudiantes de doctorado enfrentan retos psicosociales que inciden directamente en su bienestar, compromiso académico y permanencia en el programa. La salud mental y las tensiones identitarias forman parte de una experiencia formativa que va mucho más allá de los aspectos curriculares o metodológicos.

En los últimos años, la salud mental de los estudiantes de doctorado ha sido objeto de creciente atención debido a la elevada prevalencia de síntomas de malestar emocional que enfrentan durante su formación. Satinsky et al. (2021), en una revisión sistemática y metaanálisis de más de 23,000 doctorandos, reportaron que el 24% de los participantes presentaban síntomas de depresión clínica y el 17% síntomas de ansiedad, Algunas cifras elevándose hasta al 40% de prevalencia (Evans et al., 2018). Estas tasas superan significativamente las observadas en la población general, lo que sugiere que el entorno académico doctoral constituye un espacio de riesgo psicosocial. De forma similar, Estupiñá et al. (2024) identificaron que el 43.6% de los doctorandos españoles reportaban síntomas depresivos, y el 58.7%, síntomas de ansiedad, asociados a factores como el conflicto entre vida académica y personal, así como la falta de claridad emocional. Levecque et al. (2017) encontraron que el 39% de los doctorandos reportan síntomas de ansiedad o depresión clínica, una prevalencia significativamente mayor que la observada en la población general altamente educada. Entre los factores que explican esta afectación destacan las altas demandas de trabajo, la baja percepción de control sobre las tareas y la escasa integración en la comunidad académica.

Esta información refuerza la idea de que el entorno académico del doctorado constituye un espacio de alta vulnerabilidad psicosocial, caracterizado por demandas excesivas, escaso control sobre las tareas, presión por publicar, supervisión insuficiente y sensación de aislamiento (Levecque et al., 2017). Virtanen, Taina y Pyhältö (2017) añaden que una supervisión inadecuada, la ausencia de vínculos sociales significativos y el sentimiento de ineficacia pueden erosionar el compromiso académico del doctorando, generando cinismo, frustración y desgaste emocional. A esta dinámica se suma el fenómeno del impostor académico, el cual “se nutre recursivamente de ansiedad evaluativa, perfeccionismo desadaptativo, sobreexigencia y

procrastinación” (Christiansen, 2024, p. 3), y genera un ciclo de desgaste que puede afectar profundamente el desempeño y la autoestima de quienes lo padecen.

Pedraza (2018) advierte que, en el contexto mexicano, la investigación sobre formación de investigadores ha privilegiado enfoques cuantitativos, dejando de lado la comprensión de las experiencias subjetivas. Sin embargo, múltiples estudios coinciden en que el proceso doctoral implica una constante negociación entre las habilidades académicas y las circunstancias personales del estudiante (Rockinson-Szpakiw, Spaulding & Knight, 2015; Alarcón et al., 2017). Factores como la estabilidad emocional, el apoyo entre pares (Jairam & Kahl, 2012), el estilo de supervisión del tutor (Torres Calixto, 2011) y el sentido de avance (Devos et al., 2017) influyen significativamente en la permanencia en el programa.

Todos estos factores emergen como elementos estructurales que contribuyen al deterioro del bienestar psicológico, generando un bucle de desgaste que puede obstaculizar el desempeño académico e incrementar la vulnerabilidad emocional

Gibbs y Griffin (2013) subrayan que uno de los elementos más importantes para la finalización exitosa del doctorado es el interés genuino en una carrera académica, junto con una alineación entre los valores personales del estudiante, las oportunidades profesionales y las dinámicas estructurales del campo científico. Cuando esta congruencia no existe, el doctorando puede experimentar un profundo desencanto con el proceso formativo y sus expectativas de futuro.

La pandemia por COVID-19 profundizó estas tensiones. Cervantes Holguín et al. (2022) identificaron que este fenómeno transformó la cotidianidad de los estudiantes de posgrado, borrando los límites entre lo académico y lo personal. En este contexto, la universidad se convirtió en el espacio donde se entrecruzaban las exigencias de ser estudiante, adulto, trabajador y, en muchos casos, cuidador. Esta intersección de roles intensificó el agotamiento psicosocial y visibilizó la necesidad de atender las condiciones de salud mental como un componente esencial de la formación doctoral.

El reconocimiento institucional de estos retos es clave. Estupiñá et al. (2024) subrayan la necesidad de estrategias de prevención y atención, basadas en el autocuidado, la regulación emocional y el fortalecimiento del apoyo social. En esta línea, Jiménez-Villamizar et al. (2025) proponen reforzar las competencias de manejo del estrés y crear entornos formativos más sostenibles. Christiansen (2024) coincide en que es indispensable atender no solo los síntomas del malestar, sino también sus causas estructurales.

Algunas experiencias institucionales han demostrado que es posible generar entornos de formación más empáticos. Yacoby et al. (2022) documentaron una intervención en estudiantes de primer año de doctorado, basada en el desarrollo de resiliencia profesional y estrategias de autorregulación emocional. Los participantes reportaron mejoras en su bienestar psicológico y una mayor participación en la vida académica.

La salud mental de los estudiantes de posgrado es un tema de creciente preocupación, especialmente en el contexto de las condiciones académicas actuales y los desafíos adicionales impuestos por situaciones como la pandemia de COVID-19. En México, la investigación sobre este tema ha revelado varios factores que afectan el bienestar mental de los estudiantes universitarios y de posgrado.

En suma, los retos psicosociales que enfrentan los estudiantes de doctorado evidencian que la formación de investigadores no puede comprenderse únicamente desde parámetros de productividad académica. Más allá del rendimiento académico, la experiencia de formación investigadora involucra tensiones emocionales, identitarias y sociales que inciden directamente en el compromiso y la permanencia en el programa.

En este sentido, resulta fundamental estudiar variables como el compromiso, la pasión y el bienestar, no solo para comprender la experiencia doctoral, sino también para contribuir al diseño de entornos formativos más sostenibles, equitativos y humanos.

Estas dimensiones no solo reflejan el estado emocional del estudiante, sino que también actúan como recursos psicológicos protectores, que pueden amortiguar el impacto del estrés académico, favorecer la adaptación, el sentido de

propósito y la consolidación de una identidad académica sólida en contextos de alta exigencia y vulnerabilidad. En particular, la pasión, el compromiso y un capital psicológico robusto permiten reinterpretar la experiencia doctoral, fortaleciendo la identidad académica del estudiante y su capacidad para persistir frente a la adversidad.

Estos recursos no eliminan los retos estructurales, pero permiten resignificarlos, sostener la motivación y conservar el sentido de propósito académico, manteniendo una conexión significativa con la labor investigativa frente a la adversidad.

II. La psicología positiva como enfoque teórico y epistemológico

La psicología positiva es una rama de la psicología científica que surge a finales del siglo XX y estudia los aspectos positivos de la experiencia humana. Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), “el objetivo de la psicología positiva es cambiar el enfoque tradicional de la psicología y su preocupación por solo reparar las cosas negativas de la mente y comenzar a construir cualidades positivas” (p. 5). Este enfoque se propone comprender lo que hace que la vida valga la pena, enfocándose en las fortalezas humanas, el bienestar y el desarrollo óptimo.

Surge como una respuesta crítica al modelo tradicional centrado en la patología, el cual ha privilegiado el estudio del malestar psicológico, las disfunciones y las enfermedades mentales. En contraste, la psicología positiva se enfoca en las condiciones y procesos que permiten el florecimiento humano, es decir, el funcionamiento óptimo de individuos, comunidades e instituciones (Gable y Haidt, 2005). Este giro no niega el sufrimiento, sino que busca complementarlo con la investigación de los factores que favorecen el crecimiento personal y la resiliencia.

Entre los principales aportes teóricos del campo se encuentra la clasificación VIA (Values in Action) de fortalezas y virtudes (Peterson & Seligman, 2004), que propone un marco estructurado para identificar y desarrollar cualidades positivas en los individuos. Asimismo, el modelo PERMA de Seligman (2011) establece cinco componentes esenciales del bienestar: Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning y Accomplishment, los cuales ofrecen una visión multidimensional del florecimiento humano. En conjunto, estos modelos han permitido operacionalizar constructos abstractos como la felicidad, el sentido de vida o el compromiso, facilitando su medición científica

2.1 La evolución de la psicología positiva: hacia un enfoque contextual

La primera ola de la psicología positiva, liderada por Seligman y Csikszentmihalyi (2000), se centró en promover una psicología del funcionamiento humano óptimo, enfocándose en las emociones positivas, el flow, el optimismo y las fortalezas de carácter. Esta visión impulsó un giro importante en la psicología tradicional, al proponer un enfoque basado en los

recursos internos del individuo en lugar de sus déficits y necesidades (Boniwell, 2012). Sin embargo, este modelo fue duramente criticado por presentar una visión excesivamente individualista, positivista y desconectada de los contextos reales de las personas.

Martin Seligman en su libro *Florecer* (2012) habla de los principales problemas de la teoría de la auténtica felicidad y reformula su teoría para dar luz a una nueva conceptualización: la psicología del bienestar. La felicidad está ligada a experimentar una emoción positiva, a estar contento y se basa en lo que elegimos sentir por su valor intrínseco. Esta reconceptualización considera al bienestar como un conjunto de elementos afectivos y cognitivos entre los que se incluyen el compromiso, y el significado o sentido de vida. Poseer un sentido de vida claro es un recurso que permite hacer frente a las dificultades de una manera auto dirigida y exitosa (Hirschi, 2011).

Aunque el sentimiento de felicidad y placer son indispensables para el bienestar, Seligman distingue que, en la primera teoría, la felicidad depende del contexto presente y está estrechamente ligado al estado de ánimo de ese momento, además, por ser un constructo meramente subjetivo, la felicidad es difícil de medir empíricamente de manera cuantitativa y duradera, lo que hace su estudio científico totalmente subjetivo.

A la par de esta recontextualización, Wong (2011) propone un nuevo enfoque de la psicología positiva que reconoce la necesidad de integrar el sufrimiento, el trauma y la adversidad como elementos fundamentales en la construcción del bienestar. Esta segunda ola plantea que las emociones negativas no deben evitarse ni eliminarse, sino que pueden convertirse en catalizadores de crecimiento y sentido (Henson, Truchot y Canevello, 2021). “El bienestar verdadero requiere enfrentar la oscuridad y encontrar significado incluso en medio del sufrimiento” (Wong, 2011, p. 75)

En contextos como la educación superior y la formación doctoral, por ejemplo, esta perspectiva permite comprender cómo el malestar emocional puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la identidad académica y la agencia personal, siempre que existan condiciones de acompañamiento y recursos psicológicos protectores.

Esta recontextualización de la psicología positiva surge como respuesta a las críticas de la primera ola. Reconoce la coexistencia del sufrimiento y el bienestar, integrando la dimensión negativa de la experiencia humana, valorando los procesos de crecimiento postraumático, resiliencia y sentido.

La denominada “tercera ola” de la psicología positiva busca plantear un enfoque holístico y contextual, en donde se valoran enfoques cualitativos, colaborativos y participativos (van Zyl, Rothmann & Zondervan-Zwijnenburg, 2024). Esta perspectiva considera que los modelos tradicionales están basados en valores occidentales, neoliberales e individualistas, y aboga por una psicología positiva socialmente consciente, éticamente comprometida y situada culturalmente (Lomas et al., 2021). En este marco, el bienestar se entiende como un fenómeno relacional, ético y contextual, que no puede ser reducido a indicadores individuales ni separado de los sistemas sociales en los que las personas se desarrollan.

Desde esta perspectiva, la tercera ola ofrece un marco particularmente valioso para analizar la formación doctoral en América Latina. Reconocer las desigualdades estructurales, las barreras institucionales y la tensión entre vocación y precariedad permite articular variables personales como la pasión, el compromiso y el bienestar con los sistemas en los que se insertan.

A pesar de las transformaciones teóricas que ha atravesado el campo, el enfoque de la psicología positiva conserva su carácter proactivo y orientado a las fortalezas. Se reconoce que los recursos psicológicos no solo contribuyen al bienestar emocional, sino que potencian la autorregulación, el logro de metas y la adquisición de recursos cognitivos, afectivos y conductuales (Carver & Scheier, 2014; Alarcón, Bowling, & Khazon, 2013).

Aunque se ha cuestionado que la psicología positiva refleja una ideología neoliberal al individualizar el malestar y desestimar las desigualdades estructurales (van Zyl et al., 2024), esta crítica no representa la totalidad del campo ni su evolución reciente. Seligman (2019) aclara que la psicología positiva no busca negar el sufrimiento humano, sino complementar la psicología tradicional al estudiar las condiciones que permiten florecer incluso frente a la adversidad. Desde esta óptica, la psicología positiva no simplifica las emociones negativas, sino que ofrece recursos afrontarlas.

En contextos académicos y profesionales, las expectativas positivas actúan como recursos que facilitan el desarrollo personal y profesional, incluso por encima de variables personales básicas (Hirschi, 2011). Cuando una persona cree que puede alcanzar sus objetivos, persiste a pesar de los obstáculos; en cambio, la anticipación del fracaso suele traducirse en menor esfuerzo y desmotivación (Carver & Scheier, 2014). Estas premisas son especialmente relevantes en procesos formativos de alta exigencia, como los estudios de posgrado, donde la combinación de compromiso, propósito y recursos psicológicos positivos puede marcar una diferencia significativa en la trayectoria académica del estudiante.

2.2 Relación entre la psicología positiva y el contexto educativo de posgrado

El posgrado representa una etapa caracterizada por altos niveles de autoexigencia, autonomía, incertidumbre profesional y presión por la productividad científica. Desde la psicología positiva, analizar variables como el bienestar, la pasión y el compromiso permite identificar recursos personales que favorecen la adaptación, la persistencia y el sentido de propósito en contextos altamente demandantes (López, 2020).

La pandemia de COVID-19 exacerbó los desafíos existentes en la educación superior, transformando profundamente la percepción de los estudiantes de posgrado sobre su identidad académica, desarrollo profesional, relaciones personales y proyectos de vida. Por ejemplo, durante la pandemia por COVID-19, se observaron niveles elevados de depresión, ansiedad e ideación suicida entre estudiantes de doctorado en ciencias biomédicas, en comparación con sus pares de medicina, lo cual pone de manifiesto la vulnerabilidad de esta población y la necesidad de atender su salud mental (Schad et al., 2022). Estas conclusiones refuerzan la importancia de estudiar factores psicológicos positivos como el bienestar, la pasión y el compromiso académico, que pueden actuar como recursos protectores y facilitadores del desempeño y la permanencia en los estudios de posgrado.

Romero-García (2024) analizó las percepciones de compromiso académico en estudiantes de posgrado en Colombia, encontrando que las percepciones positivas sobre las relaciones dentro del ambiente de enseñanza-aprendizaje tienen un impacto favorable en el desarrollo de competencias de trabajo en

equipo y de orden superior, como el pensamiento crítico y el aprendizaje autogestionado. Este estudio resalta la importancia de un entorno educativo que fomente relaciones positivas y apoyo institucional para el compromiso académico.

Desde este marco, estudiar el bienestar, la pasión y el compromiso en estudiantes de posgrado permite comprender cómo estos recursos internos pueden actuar como factores protectores que promueven la permanencia, la resiliencia y la productividad académica. En suma, la psicología positiva no solo ofrece un marco conceptual coherente con los objetivos de esta investigación, sino que permite avanzar hacia una comprensión más completa de los procesos motivacionales y afectivos implicados en la experiencia doctoral.

Estas propuestas representan un avance necesario en la discusión epistemológica del campo, todavía se encuentran en proceso de consolidación teórica y metodológica. En este sentido, el presente estudio se adscribe a los principios de la primera y segunda ola de la psicología positiva, que permiten un abordaje empírico, cuantitativo y estructurado de variables como el bienestar, el compromiso y la pasión académica, en línea con los objetivos y alcances de esta investigación.

2.3 Un modelo explicativo en el estudiante de posgrado

A partir de esta revisión, se puede argumentar que la psicología positiva ofrece un marco teórico y epistemológico sólido para explorar los procesos de adaptación y florecimiento en contextos de alta exigencia como el posgrado. Sin embargo, para comprender cómo interactúan variables como el bienestar, el compromiso académico y la pasión, es importante construir un modelo explicativo que permita analizar los efectos directos e indirectos entre estas variables, e identificar los mecanismos psicológicos intermedios que puedan mediar dichas relaciones.

En el presente estudio se plantea un modelo predictivo de tipo mediacional, en el que la pasión opera como una variable intermediaria entre otros recursos psicológicos (bienestar subjetivo, bienestar psicológico, capital psicológico) y el compromiso académico. Esta propuesta parte de la idea de que los recursos personales no inciden directamente sobre el compromiso, sino que su efecto puede estar condicionado por la forma en que el estudiante se vincula

emocional y cognitivamente con su actividad académica.

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, por sus siglas en inglés) constituyen una técnica estadística avanzada que permite analizar relaciones complejas entre múltiples variables, tanto observadas como latentes, en un solo modelo integrado. Esta herramienta resulta especialmente adecuada cuando se pretende evaluar simultáneamente varios efectos directos e indirectos (Ruiz, Pardo & San Martín, 2025). A diferencia de los análisis de regresión simples o múltiples, el SEM permite incorporar constructos latentes, es decir, variables que no se observan directamente pero que se infieren a partir de varios ítems o indicadores. Este tipo de análisis es particularmente útil en contextos educativos, ya que considera la multidimensionalidad de los procesos psicológicos y la complejidad de los entornos formativos (Álvarez Jirón & Dicovski Riobóo, 2022).

Desde esta perspectiva, se plantea el uso de un modelo predictivo con mediación, que pueda capturar la complejidad del proceso formativo doctoral a través de un enfoque cuantitativo robusto.

III. Compromiso académico

El compromiso, derivado del concepto “work engagement” (Schaufeli & Bakker, 2004), se define como un estado mental positivo y persistente relacionado con el trabajo académico, caracterizado por vigor (altos niveles de energía y persistencia), dedicación (entusiasmo, inspiración y orgullo por el trabajo realizado) y absorción (concentración y disfrute profundo en las actividades académicas) (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2011). Este estado no se limita a momentos puntuales, sino que representa una disposición relativamente estable hacia las tareas, asociada con una vivencia subjetiva de bienestar. Esta definición ha sido ampliamente validada y citada en diversos contextos educativos y organizacionales (Sharma & Kaur, 2014; Mazzetti et al., 2023).

Originalmente, el concepto surgió en el ámbito organizacional, como contraposición al burnout, con el fin de comprender los factores que permiten a las personas implicarse de manera saludable y sostenida en su trabajo (Schaufeli, Taris & Van Rhenen, 2008). Sin embargo, a lo largo del tiempo, su aplicación se ha extendido a otros dominios de la vida, incluido el educativo. Schaufeli y Salanova (2011) clarificaron que el engagement no debe ser entendido simplemente como la ausencia de agotamiento, ni confundido con adicción al trabajo, sino como una experiencia positiva diferenciada, centrada en la relación significativa que una persona establece con sus actividades.

Wilmar B. Schaufeli (2017) introduce el concepto de engagement general, argumentando que el engagement no debe limitarse al ámbito laboral, ya que actividades como el voluntariado, el deporte, los pasatiempos y la educación también pueden realizarse con energía y determinación. "No hay una razón psicológica convincente por la cual el engagement deba restringirse a los empleados y al ámbito laboral, ya que otras acciones y comportamientos pueden llevarse a cabo con la misma energía y determinación" (Schaufeli, 2017, p. 10).

En contextos académicos, el engagement se ha adaptado para describir la implicación activa del estudiante con su proceso formativo. Este tipo de compromiso no equivale a un simple cumplimiento de tareas ni a la obtención de buenos resultados académicos, sino que implica una participación

emocional, cognitiva y conductual sostenida en las actividades de aprendizaje (Salanova, Martínez, & Schaufeli, 2014).

Aunque tradicionalmente ha sido estudiado como un predictor de desempeño laboral (Bedarkar & Pandita, 2014; Junca-Silva, Caetano & Lopes, 2016), autores como Ouweneel et al. (2012) han propuesto una lectura distinta, al concebir el engagement como una forma activa de bienestar psicológico. Esta visión enfatiza su potencial para generar emociones positivas, fortalecer los recursos personales y promover la adaptación saludable a contextos de alta exigencia, como los estudios de posgrado.

Investigaciones recientes han confirmado que el compromiso académico de los estudiantes de doctorado se ve influido por múltiples factores contextuales. Entre ellos destacan el apoyo institucional, la calidad de la supervisión académica y la percepción de autonomía en las tareas formativas, elementos que contribuyen significativamente al bienestar, la permanencia y el éxito en el programa (Cao, Li, Chen, You & Xue, 2024). A su vez, condiciones como la simultaneidad de los roles de trabajador y estudiante suponen desafíos específicos que afectan particularmente los niveles de vigor y dedicación, como ha sido documentado por Rodríguez, Hernández y Oramas (2023), subrayando la necesidad de considerar tanto los recursos estructurales, sociales y las condiciones personales y sociolaborales al analizar el compromiso académico en el posgrado.

3.1 Modelos teóricos relacionados con el compromiso

3.1.1 Modelo JD-R (Job Demands-Resources)

El modelo de Demandas y Recursos Laborales (Job Demands–Resources model, JD-R), propuesto por Bakker y Demerouti (2008), es uno de los marcos teóricos más sólidos para comprender el compromiso en contextos laborales y educativos. Este modelo sostiene que el compromiso surge de la interacción entre las demandas del entorno (físicas, cognitivas o emocionales) y los recursos disponibles, tanto laborales como personales. Mientras las demandas tienden a agotar la energía del individuo, los recursos permiten afrontarlas eficazmente, promover el desarrollo personal y estimular el engagement sostenido. En una evolución del modelo, Bakker y Leiter (2010) enfatizaron la retroalimentación entre los recursos personales y los recursos del entorno,

destacando que ambos se potencian mutuamente para sostener el engagement.

De acuerdo con esta perspectiva, el compromiso no es solo una respuesta a condiciones ideales, sino un proceso dinámico que puede darse incluso en contextos de alta exigencia, siempre que existan recursos adecuados. Estos recursos incluyen elementos como la autoeficacia, el optimismo, la resiliencia, el apoyo institucional, el feedback positivo o la autonomía en la tarea (Bakker & Xanthopoulou, 2009).

El modelo JD-R también ha sido actualizado por evidencia reciente. Un meta-análisis de Mazzetti et al. (2023), con más de 119,000 participantes, confirmó que los recursos personales y de desarrollo son los predictores más fuertes del compromiso, incluso por encima de los recursos organizacionales generales. Además, se identificaron como moderadores relevantes factores como el rol ocupacional, la cultura institucional y el nivel educativo, lo que refuerza la necesidad de adaptar las intervenciones al contexto específico, como ocurre en la formación doctoral.

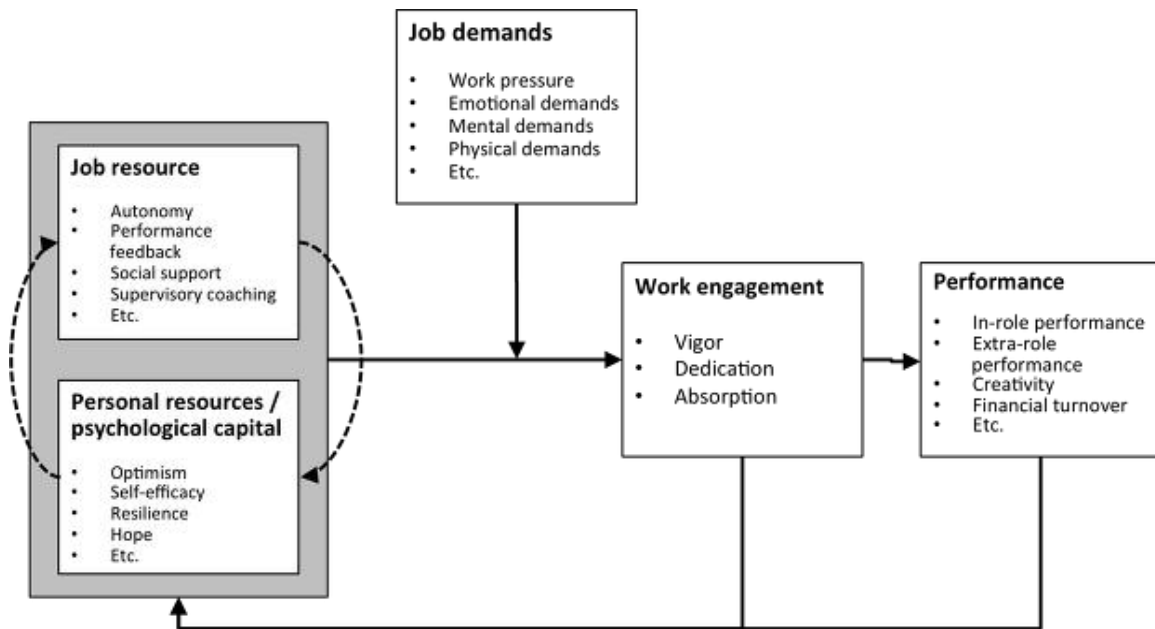


Figura 1 Modelo de compromiso laboral (Bakker y Leiter, 2010)

En el ámbito educativo, Schaufeli y Bakker (2010) propusieron una versión

integrativa del modelo, incorporando los afectos positivos como predictores del compromiso académico. En esta línea, Littman-Ovadia, Lavy y Boiman-Meshita (2016) encontraron que las emociones positivas median la relación entre las fortalezas personales (como la gratitud o el sentido del humor) y el compromiso, especialmente en trabajadores del sector educativo.

Además, Ouweneel et al. (2012) demostraron que las fortalezas relacionadas con la felicidad impactan positivamente en los aspectos emocionales y psicológicos del trabajo (engagement, sentido y satisfacción), aunque no necesariamente en los resultados funcionales como el rendimiento o el comportamiento organizacional.

Algunas aplicaciones recientes del modelo han explorado incluso el papel de factores novedosos como la sostenibilidad. Por ejemplo, Baran et al. (2022) encontraron que las prácticas de gestión ambiental en organizaciones pueden funcionar como recursos laborales que incrementan el vigor y la dedicación, lo cual es consistente con la lógica del JD-R. Sin embargo, estos estudios no representan una reformulación del modelo, sino una aplicación contextualizada que amplía su utilidad teórica.

En conjunto, el modelo JD-R aporta una base explicativa interesante para comprender el compromiso académico en programas de posgrado. Permite considerar no solo el impacto asociado con la carga académica y emocional del doctorado, sino también el papel de los recursos individuales y del entorno institucional en la promoción del compromiso y el bienestar en contextos formativos de alta complejidad.

3.1.2 El modelo HERO: Organizaciones Saludables y Resilientes

El modelo HERO (Healthy and Resilient Organizations), propuesto por Salanova (2008, 2020), amplía la comprensión del compromiso al situarlo dentro de un ecosistema organizacional saludable. A diferencia del modelo JD-R, que se enfoca en el equilibrio entre demandas y recursos, el enfoque HERO subraya que el compromiso no solo es producto de condiciones individuales, sino del clima organizacional positivo, la resiliencia colectiva y la promoción intencional del bienestar. Una organización HERO es aquella que aplica de forma sistemática prácticas saludables en la gestión de personas, promueve el desarrollo de recursos laborales y personales, y fomenta afectos positivos,

sentido de propósito y relaciones de apoyo.



Figura 2 Modelo HERO (Healthy and Resilient Organizations Model). Adaptado de Salanova, Llorens, Cifre & Martínez, 2012

Desde esta perspectiva, las organizaciones tienen un papel activo en la creación de contextos que faciliten el engagement sostenido. Salanova (2021) enfatiza que estos entornos deben promover recursos como el apoyo psicosocial, la equidad, el reconocimiento, el autocuidado, el liderazgo positivo y el aprendizaje continuo, generando así condiciones que favorecen tanto la salud ocupacional como el desempeño. Un estudio reciente con docentes encontró que aquellos que contaban con recursos HERO, como formación en bienestar emocional o prácticas de liderazgo saludable, reportaban mayores niveles de compromiso incluso en situaciones de alta demanda (Llorens et al., 2023).

La tipología del bienestar ocupacional desarrollada por Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli (2014) complementa esta visión. A través de un análisis de clúster, los autores identificaron cuatro perfiles de trabajadores en función de su percepción del trabajo y sus recursos personales: relajados (baja motivación, pero sensación de competencia), entusiastas o comprometidos (alta energía y placer en la tarea), tensos (altas demandas sin disfrute), y fatigados (baja motivación y escasos recursos). Los trabajadores entusiastas (quienes combinan alto compromiso, energía y sentido del placer en el trabajo) representan el ideal promovido por las organizaciones HERO, pues muestran mayor identificación con su rol, menor ambigüedad y mayor sostenibilidad emocional.

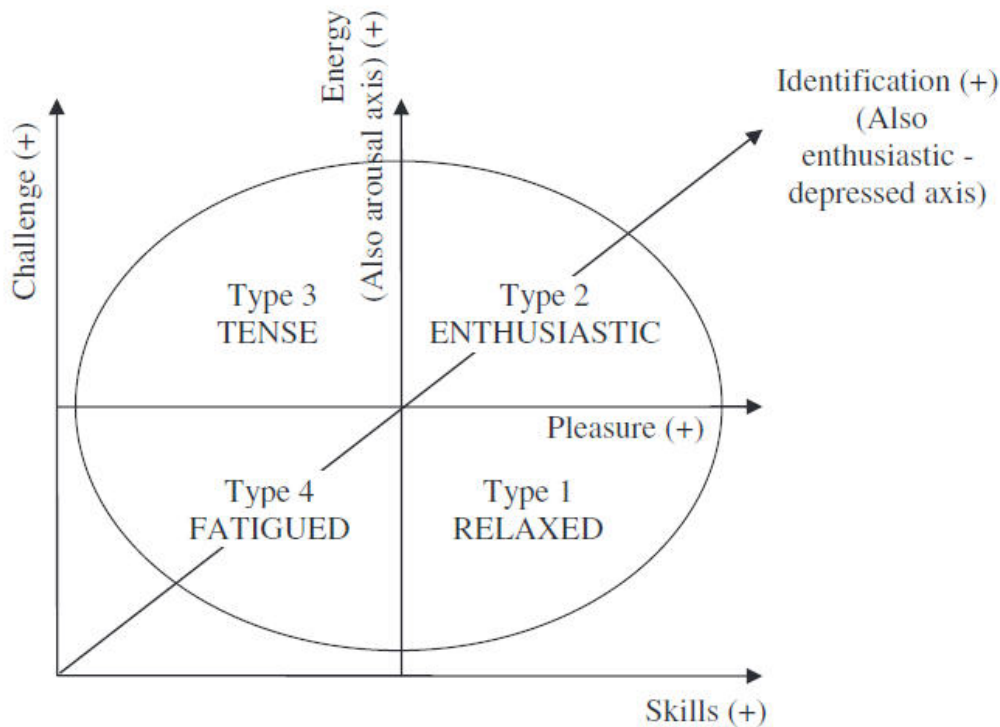


Figura 3 Modelo integrativo del bienestar (Salanova, Del Libano, Llorens y Schaufeli, 2014)

En conjunto, el modelo HERO ofrece una mirada integral del compromiso, resaltando que su sostenibilidad en contextos de alta exigencia, como el posgrado, depende no solo de factores individuales, sino también de prácticas organizacionales saludables que nutren la resiliencia, el bienestar y el sentido de propósito de los actores involucrados.

3.1.3 El modelo de congruencia de metas

El modelo de congruencia de metas propuesto por Diekmann, Steinberg, Brown, Belanger y Clark (2017) ofrece un marco teórico útil para comprender cómo los procesos motivacionales interactúan con los roles sociales que las personas adoptan a lo largo del tiempo. En este enfoque, los roles no se entienden solo como funciones externas, sino como contextos estructurales donde el individuo persigue metas valoradas que le otorgan sentido y dirección a su conducta.

El modelo parte de la premisa de que el compromiso con una meta se fortalece cuando el individuo percibe que dicha meta es congruente con su identidad personal y el rol social que desempeña. En el caso del ámbito académico, esto implica que los estudiantes tenderán a mostrar mayor implicación cuando sienten que sus objetivos educativos se alinean con su autoconcepto y con las

expectativas internas asociadas al rol de “estudiante de posgrado” (Diekman et al., 2017).

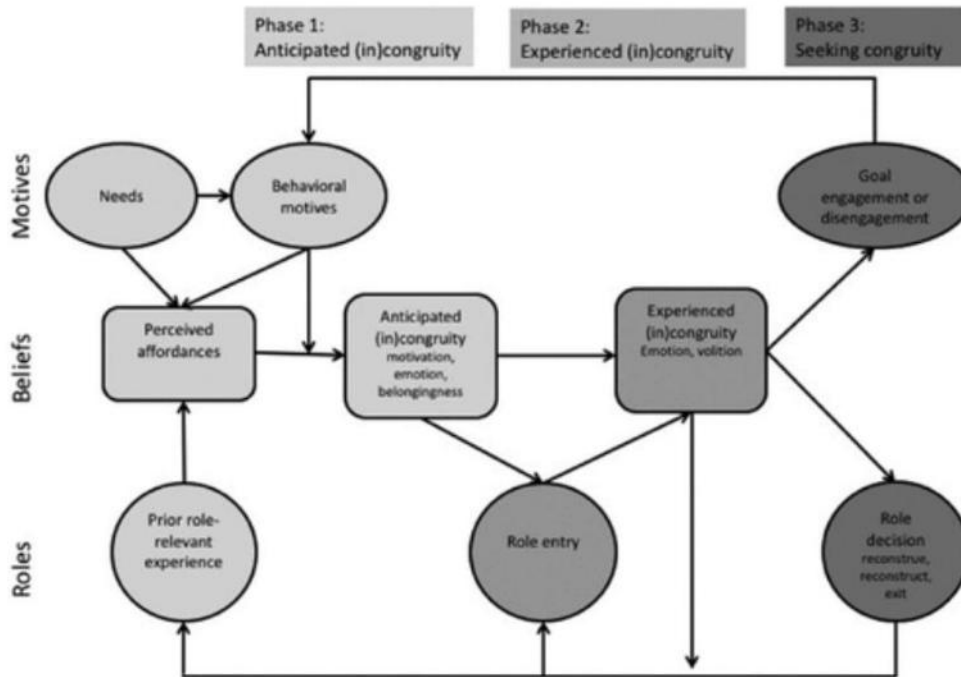


Figura 4 Modelo de congruencia de meta (Diekman, 2017)

Este modelo se compone de tres fases que interactúan dinámicamente:

- 1) Congruencia o incongruencia anticipada, en la que los estudiantes valoran si las metas académicas coinciden con sus aspiraciones personales.
- 2) Experiencia concreta de congruencia o incongruencia en el desempeño del rol, lo que afecta directamente la motivación y el compromiso.
- 3) Respuestas psicológicas y conductuales, que pueden ir desde el esfuerzo adaptativo para restaurar la congruencia, hasta el abandono o desidentificación con la meta.

En contextos formativos exigentes, como el doctorado, este modelo permite observar no solo la relación entre metas y desempeño, sino también la calidad de la experiencia subjetiva asociada a la construcción del rol académico. Investigaciones recientes han retomado este marco teórico para estudiar la retención de mujeres en carreras STEM, encontrando que cuando las estudiantes perciben una congruencia entre sus metas personales y las

expectativas del rol profesional, su nivel de compromiso y persistencia aumenta significativamente (Sáinz, 2023). Estos datos subrayan la aplicabilidad del modelo en el ámbito educativo y su utilidad para comprender cómo se sostiene la motivación en trayectorias académicas retadoras.

Un elemento central en esta teoría es la creencia en la posibilidad de alcanzar la meta. Cuando los estudiantes se perciben capaces, es más probable que desarrollen un compromiso sostenido, tanto con la tarea como con el rol que implica alcanzarla. En cambio, cuando perciben una incongruencia persistente pueden experimentar una desconexión progresiva del motivo original, lo cual disminuye el compromiso (Sheldon, 2011).

El modelo de congruencia de metas amplía la comprensión tradicional del compromiso al incorporar la dimensión identitaria del estudiante, mostrando que el sostenimiento del compromiso depende no solo de factores externos, sino también de procesos internos de significado y alineación personal.

3.2 Factores que influyen en el compromiso académico en el doctorado y su impacto en la tesis

El compromiso académico en el doctorado es un fenómeno dinámico que se ve influido por múltiples condiciones personales, relacionales e institucionales. A diferencia de otros niveles educativos, en el posgrado este compromiso se desarrolla en un entorno de alta autonomía, demanda cognitiva sostenida y fuerte carga emocional. Comprender los factores que lo fortalecen no solo permite mejorar la experiencia formativa del estudiante, sino también favorecer la permanencia, el bienestar y la culminación exitosa del trabajo de tesis.

Vekkaila et al. (2012) encontraron que el vínculo con el tutor y el sentido de autonomía predicen directamente el compromiso académico en estudiantes de doctorado. En una investigación posterior, Vekkaila, Pyhältö y Lonka (2013) identificaron que las experiencias más frecuentes de engagement entre doctorandos estaban relacionadas con la dedicación y la eficiencia, siendo menos comunes los estados de absorción total. Las fuentes principales de compromiso incluían el dominio en su campo, el vínculo con el proyecto de investigación y una experiencia de autonomía significativa, acompañadas de una percepción de contribución real al conocimiento.

Gómez Borges et al. (2023) analizaron cómo los recursos personales, en particular el capital psicológico (PsyCap), predicen el compromiso académico, especialmente durante periodos de alta incertidumbre como la pandemia. En esta línea, el PsyCap (compuesto por esperanza, resiliencia, autoeficacia y optimismo) actúa como un recurso protector, promoviendo comportamientos de autocuidado y afrontamiento que favorecen el engagement. Estos resultados se apoyan en el modelo JD-R, que postula que los recursos personales y contextuales pueden neutralizar los efectos negativos de las demandas académicas.

Asimismo, el compromiso se ha vinculado con una mayor regulación emocional y paz mental en las tareas académicas, lo cual coincide con investigaciones sobre el papel adaptativo de las emociones positivas en contextos educativos (Datu, Valdez & King, 2017). No obstante, como advierte Astakhova (2015), existe un límite en la cantidad de energía y recursos que una persona puede dedicar: cuando las demandas superan los recursos percibidos, el compromiso se ve comprometido.

Por ello, comprender qué variables fortalecen el compromiso no solo contribuye a optimizar la experiencia del doctorado, sino que también tiene implicaciones directas en la calidad del trabajo académico, especialmente en el desarrollo de tesis. Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli (2014) describen a los estudiantes altamente comprometidos como aquellos que trabajan con entusiasmo, perciben las demandas como manejables y cuentan con los recursos necesarios para afrontarlas, lo que reduce la ambigüedad del rol y mejora el desempeño. Estos recursos incluyen los psicológicos e individuales. De forma similar, Cravens et al. (2014) señalan que un alto nivel de compromiso académico se asocia con proyectos de investigación más sólidos y mejor estructurados.

En síntesis, el compromiso académico en el doctorado está íntimamente ligado a factores personales, institucionales y relacionales. Promover entornos académicos que favorezcan el compromiso puede ser una estrategia clave para garantizar la permanencia, el bienestar y la conclusión exitosa del trabajo de tesis.

IV. Bienestar

El estudio del bienestar ha sido una preocupación persistente tanto en la filosofía como en la psicología. Desde la antigüedad, pensadores como Aristóteles plantearon que la búsqueda de la felicidad constituye el fin último de la vida humana, motivando gran parte de nuestras acciones (Anić & Tončić, 2013). Esta idea ha dado lugar a dos grandes tradiciones conceptuales que aún perduran en el campo de la psicología: la tradición hedónica, centrada en la búsqueda del placer y la evitación del dolor, y la tradición eudaimónica, que enfatiza la realización personal y el desarrollo del potencial humano (Ryan & Deci, 2001; Huta & Ryan, 2010).

La perspectiva hedónica ha dado origen al constructo de bienestar subjetivo, el cual se refiere a la evaluación que las personas hacen de sus vidas en términos de satisfacción global y equilibrio emocional (Diener, 1984). Por su parte, la visión eudaimónica se vincula estrechamente con el bienestar psicológico, que pone el foco en dimensiones como la autoaceptación, el propósito de vida, la autonomía y el crecimiento personal (Ryff, 1989).

Aunque originalmente se presentaron como posturas diferenciadas, investigaciones recientes sugieren que ambas dimensiones pueden coexistir y reforzarse mutuamente: las personas que reportan altos niveles tanto de bienestar hedónico como eudaimónico tienden a presentar un funcionamiento óptimo en diversas áreas de su vida (Huta & Ryan, 2010). Esto ha llevado a autores como Keyes (2002) a proponer una visión integrada del bienestar, donde lo subjetivo y lo psicológico no se contraponen, sino que forman parte de un mismo continuo.

La psicología positiva ha replanteado el bienestar, alejándose de su concepción como simple ausencia de malestar, para entenderse como una experiencia compleja y contextual, que depende de múltiples factores personales, relacionales y estructurales (Seligman, 2011). En este sentido, autores como Rojas (2014) han subrayado la necesidad de superar una visión economicista de la felicidad. Argumenta que el ingreso y el consumo no capturan adecuadamente la riqueza de la experiencia humana, proponiendo en su lugar el análisis de la satisfacción en distintos dominios de vida, como una forma más integral de comprender el bienestar.

Esta evolución conceptual ha implicado también un cambio en los modelos de desarrollo y en las estrategias de medición del bienestar a nivel social. Según Rojas (2014), “la posibilidad de medir y el cambio de lo que se considera la aspiración última en una sociedad implican un replanteamiento de las nociones fundamentales que han guiado la estrategia de desarrollo”. Esta afirmación resalta cómo el estudio del bienestar no solo tiene implicaciones teóricas, sino también políticas y prácticas, especialmente en contextos educativos donde se busca fomentar no solo el rendimiento académico, sino el florecimiento humano.

4.1 Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo, concepto desarrollado por Ed Diener en la década de 1980, es la evaluación que las personas hacen sobre su vida, combinando juicios de satisfacción a nivel cognitivo, con el balance de emociones positivas y negativas a nivel afectivo (Diener et al., 1985). Este enfoque parte de la tradición hedónica de la filosofía, centrada en el placer y la gratificación como fines del actuar humano.

Diener jugó un papel fundamental en consolidar el campo de la psicología positiva como científica. Su trabajo no solo estableció los fundamentos conceptuales, sino también una forma operativa de medir el bienestar a través de escalas como la Satisfaction With Life Scale (Diener, 2022; Biswas-Diener & Oishi, 2021). Aunque algunos autores han señalado limitaciones en su definición y consistencia teórica (Sewaybricker & Massola, 2022), su valor reside en ofrecer una métrica accesible y empíricamente sólida para estudiar la experiencia subjetiva de felicidad.

Los componentes principales del bienestar subjetivo incluyen la satisfacción con la vida, la frecuencia de emociones positivas y la infrecuencia de emociones negativas (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). Investigaciones recientes han explorado estos componentes en contextos universitarios y de posgrado. Por ejemplo, Wang et al. (2023) encontraron que el aprendizaje consciente actúa como factor protector del bienestar, al promover una mejor autorregulación emocional. Asimismo, la calidad de la relación entre estudiante y supervisor ha sido identificada como un predictor significativo del bienestar subjetivo, especialmente para estudiantes de primera generación, quienes tienden a beneficiarse más de vínculos académicos basados en la confianza y la reciprocidad (Liang, Liu & Zhao, 2021).

Además, el bienestar subjetivo está influido por factores tanto personales como contextuales. Singh y Aggarwal (2017) encontraron que la satisfacción personal se relaciona fuertemente con la motivación intrínseca y el estado de flujo ($r = .65$), mientras que la satisfacción laboral depende más de experiencias organizacionales positivas ($r = .62$). Estos datos destacan la relevancia de promover ambientes académicos significativos para el bienestar integral de los estudiantes.

4.2 Bienestar psicológico

El bienestar psicológico, en contraste con el subjetivo, surge desde una perspectiva eudaimónica que valora el desarrollo del potencial humano y el sentido de vida como elementos centrales del bienestar. Carol Ryff (1989) propuso un modelo compuesto por seis dimensiones fundamentales para el funcionamiento óptimo: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. Este enfoque propone que el bienestar no depende únicamente de la experiencia emocional placentera, sino del grado en que una persona se percibe como desarrollada, integrada y con dirección en su vida (Ryff, 1989; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

En las últimas décadas, la propia Carol Ryff ha continuado desarrollando y refinando su modelo de bienestar psicológico desde una perspectiva eudaimónica. En una revisión extensa, Ryff (2014) reafirmó las seis dimensiones que componen su propuesta original: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida, subrayando su valor como indicadores del funcionamiento humano óptimo. Asimismo, presentó evidencia empírica que valida la estructura del modelo en distintas culturas y lo vincula con beneficios significativos en salud física y mental, como menor inflamación, mejor funcionamiento inmunológico y relaciones sociales más positivas.

Más recientemente, Ryff (2022) ha ampliado el enfoque hacia una perspectiva más crítica y contextual, señalando que el desarrollo del bienestar psicológico está condicionado por factores estructurales como la desigualdad económica, la discriminación y la precariedad laboral. Desde esta mirada, el bienestar eudaimónico no solo refleja una autorrealización individual, sino que también depende de las oportunidades reales para florecer en entornos sociales justos. La autora destaca la necesidad de avanzar hacia políticas públicas que

promuevan entornos más equitativos y sostenibles, capaces de fomentar el bienestar humano incluso en contextos adversos. Estas actualizaciones reafirman la vigencia y profundidad teórica del modelo de Ryff, y lo consolidan como un referente para estudiar la formación académica desde una perspectiva integral del desarrollo humano.

En el ámbito educativo, el bienestar psicológico ha mostrado una estrecha relación con factores como la identidad académica, la claridad vocacional y la calidad de las relaciones interpersonales. En un estudio con estudiantes universitarios, Strauser et al. (2008) hallaron que quienes presentaban mayores niveles de bienestar psicológico también reportaban menos pensamientos disfuncionales sobre su carrera, mayor claridad en sus metas y una identidad vocacional más elaborada.

Recientes investigaciones han reafirmado la validez del modelo de Ryff en contextos educativos, y han subrayado su pertinencia para comprender los desafíos de la formación avanzada. Ryff (2014, 2022) ha enfatizado que el bienestar psicológico debe entenderse como un proceso dinámico de autorrealización influido por el contexto histórico y social, y ha defendido su relevancia en momentos de crisis o transición, como los vividos durante la pandemia. En esta línea, estudios actuales han encontrado que las dimensiones de propósito vital y dominio del entorno son especialmente relevantes en estudiantes de posgrado, dado que facilitan la regulación emocional, el afrontamiento de la incertidumbre y la persistencia en tareas complejas (Pérez-Borrero et al., 2023; Campos-Gómez & Lira-Bernal, 2021).

Asimismo, el bienestar psicológico se ve influido por la interacción de factores personales y sociales. Saragih y Andriani (2024) identificaron que el apoyo familiar, el sentido de pertenencia institucional y las relaciones con los supervisores pueden mediar los efectos del perfeccionismo y la autoeficacia en el bienestar de los doctorandos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el bienestar psicológico no es un estado estático, sino un proceso que se construye en contextos relacionales.

Desde una perspectiva motivacional, se ha propuesto que altos niveles de bienestar psicológico favorecen una implicación más profunda y significativa con las tareas académicas. La autoaceptación, la autonomía y el propósito de

vida no solo potencian la percepción de eficacia, sino que pueden actuar como catalizadores de la pasión armoniosa, generando un vínculo saludable y sostenido con la actividad investigativa (Vallerand, 2015; Gillet et al., 2022). Así, el bienestar psicológico contribuye a una experiencia formativa más integral y orientada al desarrollo personal.

Finalmente, investigaciones como las de Oliveira, Name Risk y Leal Melo-Silva (2010) sugieren que un alto nivel de bienestar psicológico favorece el desarrollo de la identidad personal y profesional, condición clave para la formación académica en niveles avanzados. Esta identidad, a su vez, potencia la pasión por el trabajo y mejora el desempeño (Donahue, Rip & Vallerand, 2009). En este sentido, el bienestar psicológico puede considerarse tanto un recurso personal como un indicador de adaptación exitosa al entorno académico.

4.3 Diferencias y vínculos entre ambos tipos de bienestar

Aunque el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico se originan en tradiciones filosóficas distintas, autores como Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) han planteado un enfoque integrado que reconoce la complementariedad entre ambos. El bienestar subjetivo se enfoca en cómo las personas se sienten respecto a sus vidas, mientras que el bienestar psicológico se centra en cómo funcionan, se desarrollan y se relacionan consigo mismas y con su entorno.

Las intervenciones en psicología positiva han mostrado mayor eficacia cuando abordan simultáneamente el bienestar subjetivo y el psicológico. Koydemir et al. (2020) reportan que las intervenciones prolongadas tienden a generar efectos más robustos en ambas dimensiones. Además, investigaciones recientes han encontrado que el bienestar psicológico se relaciona con mecanismos como la autoevaluación de la edad subjetiva, que permiten una mejor regulación del ciclo vital (Sergienko & Pavlova, 2025).

Este enfoque integral que comprende el bienestar desde ambas perspectivas permite entender el bienestar como un fenómeno multidimensional, que requiere tanto condiciones emocionales favorables como oportunidades para el desarrollo personal. En el marco de la formación doctoral, considerar ambos tipos de bienestar puede ofrecer claves importantes para diseñar estrategias de acompañamiento que favorezcan al estudiante, no solo en cuestiones académicas, sino el florecimiento personal.

En conjunto, el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico permiten comprender no solo cómo las personas evalúan su vida, sino también cómo la viven, la sienten y le dan sentido. En el contexto del doctorado, estos aspectos cobran especial relevancia: no se trata solo de sentirse bien, sino de encontrar propósito, sostener el compromiso y dar continuidad a proyectos personales y académicos exigentes. Por eso, incluir el bienestar como variable en el modelo no solo responde a una lógica teórica, sino a una necesidad real observada en quienes atraviesan este tipo de formación.

V. Capital psicológico

El capital psicológico (PsyCap) es un constructo teórico que surge en el marco de la psicología positiva organizacional y que ha sido progresivamente aplicado en contextos educativos. Luthans, Youssef y Avolio (2007) lo definen como “un estado psicológico positivo caracterizado por tener confianza para llevar a cabo con éxito una tarea desafiante (autoeficacia), hacer una atribución positiva sobre el éxito actual y futuro (optimismo), fortalecerse en la adversidad (resiliencia), y perseverar en la búsqueda de los objetivos hacia el éxito (esperanza)”. Esta definición ha sido respaldada por otros autores, como Molero Jurado et al. (2023), quienes lo describen como “un estado positivo del individuo caracterizado por: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia” (p. 3).

A diferencia de otros enfoques que se centran en los rasgos de personalidad o en condiciones externas, el PsyCap enfatiza un conjunto de recursos psicológicos que son susceptibles de ser desarrollados y fortalecidos mediante intervenciones adecuadas. Luthans et al. (2012) sostienen que es precisamente la interacción sinérgica entre sus cuatro componentes la que genera un mayor impacto en la motivación y el comportamiento, superando los efectos individuales de cada recurso por separado.

Este constructo ha sido ampliamente estudiado en el ámbito laboral, donde se ha asociado con mayor desempeño, compromiso organizacional y bienestar psicológico (Avey et al., 2011; Salessi & Omar, 2017). En particular, se ha observado que las personas con alto capital psicológico tienden a generar espirales de positividad, dado que sus emociones, expectativas y percepciones favorecen la adquisición de nuevos recursos y la autorregulación emocional (Luthans et al., 2013; Larson & Luthans, 2006). En contextos educativos, estos efectos también se han evidenciado: por ejemplo, en estudiantes universitarios, el capital psicológico se ha vinculado con mayor sentido de control y menor procrastinación (Datu & Valdez, 2016).

Más allá de su impacto individual, el PsyCap también representa un recurso estratégico en organizaciones y sistemas educativos. Se ha comprobado que promueve la resiliencia organizacional ante eventos críticos, como desastres naturales (Fang et al., 2020), y mejora la salud mental en jóvenes en contextos postpandémicos (Pan et al., 2024; Preston et al., 2021). Asimismo, Goyal et al.

(2024) señalan que la esperanza es el componente más influyente para predecir el compromiso organizacional, mientras que Youssef-Morgan (2024) destaca el potencial del capital psicológico para fortalecer el bienestar en contextos multiculturales y complejos.

Por su parte, Ganesh, Krishna y Srivastava (2023) propusieron que variables como la autoeficacia, el optimismo y la resiliencia pueden traducirse en bienestar académico a través de la pasión, en especial la armoniosa, que actúa como canal de conversión entre los recursos personales y los resultados adaptativos. Aunque el estudio no se centró exclusivamente en la pasión, los autores destacan su valor explicativo como mediadora motivacional en modelos de bienestar.

A nivel conceptual, los estudios recientes se han enfocado en explorar los mecanismos subyacentes del PsyCap, en particular las variables que actúan como antecedentes, facilitadores o mediadores de su impacto (Salessi & Omar, 2014). Desde esta perspectiva, trasladar el enfoque del PsyCap al contexto del posgrado permite analizar cómo estos recursos personales pueden proteger al estudiante frente a los retos estructurales y psicosociales de la formación doctoral.

5.1 Componentes del capital psicológico

5.1.1 Esperanza

La esperanza es uno de los pilares fundamentales del capital psicológico. Snyder (2002) la define como un proceso cognitivo orientado a metas, sustentado en dos dimensiones: agencia (la percepción de tener la voluntad y determinación para alcanzar metas) y vías (la capacidad percibida para generar rutas o estrategias hacia dichas metas). Esta dualidad permite comprender cómo la esperanza moviliza tanto aspectos motivacionales como cognitivos del individuo.

Diversos estudios han demostrado que la esperanza favorece el logro académico, la motivación y el bienestar subjetivo (Hellman, Pittman & Muñoz, 2012; Mathew et al., 2014). Las personas con altos niveles de esperanza no solo creen en la posibilidad de alcanzar sus metas, sino que son capaces de generar alternativas incluso cuando los recursos aparentes son escasos (Tong

et al., 2010). Este rasgo facilita la acción en contextos de incertidumbre y fortalece la resiliencia emocional (Niles, 2011).

A nivel educativo, la esperanza ha sido relacionada con una menor presencia de síntomas de ansiedad y depresión (Feldman & Dreher, 2011; Park-Taylor & Vargas, 2012), así como con una mayor satisfacción vital. Callina, Johnson, Buckingham, y Lerner (2014) subrayan que, aunque la esperanza está influida por el contexto, se define principalmente por cogniciones y emociones personales. En este sentido, la esperanza adquiere una dimensión estratégica para los estudiantes de posgrado, al impulsar la percepción de control sobre su futuro académico.

Un aspecto clave que distingue la esperanza del optimismo es su dependencia del control personal. Mientras el optimismo se manifiesta incluso en contextos incontrolables, la esperanza solo se activa cuando el individuo percibe que tiene influencia sobre la situación (Gallagher & Lopez, 2009; Alarcón, Bowling & Khazon, 2013). Esto refuerza su relevancia en la formación doctoral, donde la percepción de agencia personal es fundamental para sostener la motivación frente a la incertidumbre.

5.1.2 Optimismo

El optimismo se refiere a una expectativa generalizada de que ocurrirán resultados positivos en el futuro (Scheier, Carver & Bridges, 1994). A diferencia de la esperanza, no implica necesariamente una planificación estratégica hacia las metas, sino una actitud predispuesta hacia la posibilidad del éxito. Carver y Scheier (2014) complementan esta definición al señalar que el optimismo integra procesos emocionales, cognitivos y motivacionales.

Este componente del capital psicológico se ha asociado con múltiples beneficios: mejor salud mental, mayor rendimiento académico, persistencia, satisfacción con la vida y regulación emocional (Krifa et al., 2022; Forgeard & Seligman, 2012; Alarcón et al., 2013). En el ámbito educativo, los estudiantes optimistas tienden a comprometerse más con sus metas, eligen con mayor claridad dónde invertir su energía y muestran una mejor disposición frente a las dificultades (Perera & McIlveen, 2014; Bevel & Mitchell, 2012).

Además, el optimismo contribuye a la generación de recursos adicionales,

actuando como mediador entre el estudiante y las condiciones externas de su entorno. La habilidad para “pre-experimentar” mentalmente eventos positivos permite que los individuos experimenten una sensación de logro anticipado que potencia su motivación (Scheier et al., 1994). Esta predisposición reduce el impacto de emociones negativas y favorece el afrontamiento positivo (Beneyto-Molina & Fernández-Abascal, 2012).

Como señalan Salminen, Mäkikangas y Feldt (2014), el optimismo y los recursos personales desempeñan un rol esencial en la generación de bienestar y en la capacidad de sostener el esfuerzo en contextos laborales y académicos.

En contextos de alta exigencia como el posgrado, el optimismo no implica ignorar los desafíos, sino adoptar una actitud activa hacia el logro. Al generar expectativas positivas, facilita el compromiso, la autorregulación y la perseverancia, factores esenciales para sostenerse en el trayecto doctoral.

5.1.3 Resiliencia

La resiliencia se define como la capacidad de los individuos para recuperarse de situaciones adversas, adaptarse al cambio y mantener el equilibrio emocional. En el contexto del capital psicológico, se entiende como un estado que permite al individuo sobreponerse con rapidez a los fracasos o dificultades (Avey, Patera & West, 2006).

En el ámbito educativo, la resiliencia implica no solo resistencia, sino también reconstrucción y crecimiento. Ferrer (2011) y Datu y Valdez (2016) la describen como un proceso dinámico que habilita al estudiante a avanzar a pesar de los obstáculos, reinterpretar los fracasos y fortalecer su sentido de propósito. Masten (2021) y Cassidy (2016) han demostrado que la resiliencia protege contra el agotamiento académico, mejora el bienestar y promueve la persistencia en contextos de crisis.

Además, la resiliencia se construye a partir de la interacción entre factores internos —como la autoestima y la autorregulación— y factores externos, como el apoyo social o institucional. Por ello, puede ser desarrollada mediante prácticas educativas y organizacionales específicas (Youssef-Morgan, 2024). Esta característica la convierte en una herramienta poderosa para enfrentar los desafíos inherentes al proceso doctoral.

Desde esta perspectiva, la resiliencia va más allá de “resistir”: implica aprender, adaptarse creativamente y mantener el desempeño incluso en condiciones adversas. Su desarrollo permite que los estudiantes de posgrado enfrenten la incertidumbre con flexibilidad, sin perder su motivación ni su sentido de dirección académica.

5.1.4 Autoeficacia

La autoeficacia es la creencia en la capacidad propia para ejecutar acciones específicas que conduzcan al logro de metas (Bandura, 1997). Según la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1986), estas creencias predicen el comportamiento futuro más que las habilidades objetivas, ya que los individuos se ven influenciados por la interpretación subjetiva de sus experiencias.

En el ámbito académico, la autoeficacia se ha asociado con la motivación, el uso de estrategias autorreguladas, la persistencia y el rendimiento (Salanova et al., 2014; Loo & Choy, 2013). Estudiantes con alta autoeficacia tienden a enfrentar con mayor confianza los retos, establecen metas más desafiantes y muestran mayor compromiso con su formación.

Durante la pandemia por COVID-19, diversos estudios reportaron una disminución de la autoeficacia académica debido a dificultades tecnológicas, falta de interacción y sobrecarga de trabajo (Talsma et al., 2021; Balderas-Solís et al., 2021). No obstante, investigaciones también mostraron que los estudiantes que lograron adaptarse desarrollaron mayores niveles de autoeficacia con el tiempo (Schunk & DiBenedetto, 2020). A medida que los estudiantes navegan por contextos académicos complejos, aquellos con mayores niveles de autoeficacia tienden a desarrollar mejores estrategias de autorregulación, lo que mejora su desempeño académico incluso en situaciones adversas.

En el nivel de posgrado, la autoeficacia adquiere un papel determinante, ya que permite sostener la motivación frente a tareas complejas, incertidumbre y autonomía. Su desarrollo fortalece la autorregulación y contribuye a mantener el desempeño académico incluso en escenarios cambiantes o de alta exigencia emocional.

5.2 Relación entre el capital psicológico y el compromiso académico

El capital psicológico ha sido identificado como un recurso clave para fomentar el compromiso académico, especialmente en contextos exigentes como el posgrado. Al integrar creencias de autoeficacia, expectativas positivas, perseverancia y capacidad de recuperación, el PsyCap fortalece la motivación, la implicación con las metas y la autorregulación del estudiante.

Diversos estudios han demostrado su asociación positiva con las tres dimensiones del compromiso académico: vigor, dedicación y absorción. Por ejemplo, Datu y Valdez (2016) encontraron que los estudiantes universitarios con mayores niveles de autoeficacia, esperanza y resiliencia reportaban mayor implicación académica. De manera similar, Luthans, Luthans y Jensen (2012) concluyeron que el capital psicológico predice un mejor desempeño y persistencia, tanto en entornos laborales como académicos.

En estudios previos, Nguyen y Nguyen (2012) documentaron efectos significativos del capital psicológico sobre el desempeño y la calidad de vida laboral, lo cual es indispensable para el desarrollo de un producto de investigación de calidad en contextos de alta exigencia, como el doctoral. Además, Salminen, Mäkikangas y Feldt (2014) subrayan que el optimismo y los recursos personales son esenciales para sostener el bienestar y el compromiso en contextos profesionales.

Un estudio reciente de Molero Jurado et al. (2023), realizado con más de mil estudiantes de Ciencias de la Salud, mostró que el PsyCap actúa como mediador entre variables personales y el engagement académico. Sus hallazgos refuerzan la importancia de promover estos recursos en la educación superior, pues niveles más altos de PsyCap se traducen en mayor compromiso y rendimiento académico.

Investigaciones como la de Gómez-Borges et al. (2023) sugieren incorporar actividades de autocuidado y programas de desarrollo personal como parte de la formación universitaria, ya que estos fortalecen el capital psicológico y su efecto sobre el engagement.

Cao y sus colaboradores (2024) encontraron que la dedicación académica media la relación entre la esperanza y la satisfacción con la vida, así como

entre el optimismo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida, en estudiantes de doctorado. Estos resultados sugieren que el capital psicológico no solo predice compromiso, sino que actúa como un recurso integral para sostener el rendimiento, el bienestar y la persistencia en la formación doctoral.

A manera de conclusión, el capital psicológico representa un recurso clave en la formación doctoral, no solo por su impacto directo en el compromiso académico, sino también por su capacidad para mediar y potenciar la relación entre variables personales, contextuales, y académicas. Su influencia sobre diferentes marcadores de éxito y bienestar lo coloca como un factor protector y promotor del desempeño sostenido en trayectorias de alta exigencia como la educación doctoral. Estos hallazgos respaldan su inclusión en el modelo teórico propuesto, donde se espera que su interacción con la pasión y el bienestar explique diferencias significativas en el nivel de compromiso de los estudiantes de posgrado.

VI. Pasión

La pasión se entiende como una fuerte inclinación hacia una actividad que una persona ama, valora profundamente, en la que invierte tiempo y energía de forma regular, y que llega a convertirse en parte de su identidad (Vallerand, 2008; 2015). Según Vallerand, esta inclinación no es meramente afectiva, sino una tendencia motivacional que lleva a la persona a comprometerse profundamente con la actividad, al punto de organizar su vida en torno a ella.

En su obra *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*, Vallerand (2015) especifica que la pasión es “una fuerte inclinación hacia un objeto, actividad, concepto o persona que se ama (o al menos se gusta mucho), que se valora altamente, en la que se invierte tiempo y energía de forma regular, y que forma parte de la identidad de la persona” (p. 33). Esta definición incluye siete elementos que la caracterizan: 1) está dirigida a un objeto o actividad específica, 2) implica una relación de amor o gusto profundo, 3) posee un alto valor personal, 4) genera una tendencia motivacional hacia la actividad, 5) se integra en la identidad del individuo, 6) se lleva a cabo con energía, entusiasmo y compromiso sostenido, y 7) puede tomar dos formas distintas: armoniosa u obsesiva.

Este Modelo Dualista de la Pasión, propuesto por Vallerand (2003, 2015), plantea que existen dos formas en que una actividad se puede internalizar en la identidad del individuo, dando origen a dos tipos de pasión. La pasión armoniosa (PA) surge de una internalización autónoma: la actividad se integra de manera voluntaria y equilibrada en la vida del individuo, quien la controla y puede decidir cuándo involucrarse o retirarse de ella, sin generar conflicto con otras áreas de su vida. Por otro lado, la pasión obsesiva (PO) resulta de una internalización controlada, en la que la persona se siente forzada, ya sea por presión interna o por expectativas externas, a involucrarse en la actividad. En este caso, la relación con la actividad es rígida, más difícil de regular, y puede generar desequilibrio personal (Vallerand & Houliort, 2003).



Figura 5 Modelo dual de la pasión (Vallerand, 2015)

Este modelo se basa en los principios de la teoría de la autodeterminación, pues una internalización autónoma está relacionada con motivos intrínsecos y autodeterminados, mientras que una internalización controlada refleja motivos extrínsecos o presión interna. Así, el modelo dualista enmarca la pasión dentro del ámbito motivacional, reconociendo que una misma intensidad de involucramiento puede conducir a resultados muy distintos dependiendo del tipo de pasión que predomine (Vallerand, 2015).

Como afirma Vallerand (2015), “la pasión puede llevar a lo mejor y lo peor de las personas”, al producir efectos altamente adaptativos o claramente desadaptativos, dependiendo de su cualidad armoniosa u obsesiva (p. 11). En este sentido, el modelo evita idealizar la pasión y proporciona una visión más matizada de sus consecuencias psicológicas.

Una de las principales características de una persona apasionada es la integración de la actividad en su identidad, convirtiéndose en parte del sí mismo. Esta integración identitaria permite establecer metas a largo plazo, estructurar el plan de vida y facilitar el ajuste social (Hirschi, 2012a; Johnson, Schamuhn, Nelson & Buboltz, 2014; Porfeli, Lee, Vondracek & Weigold, 2011). De hecho, la literatura ha señalado que una identidad clara promueve el desarrollo de la pasión (Donahue, Rip, & Vallerand, 2009), y a su vez, esta pasión favorece el rendimiento y la permanencia en entornos académicos exigentes.

La pasión ha sido vinculada con experiencias afectivas positivas (Vallerand et al., 2003), bienestar psicológico (Vallerand, 2012) y motivación sostenida. En cuanto a sus características sociodemográficas, Philippe, Vallerand y Lavigne (2009) reportaron que la pasión no presenta diferencias significativas por género o edad, aunque investigaciones posteriores han observado que su intensidad y tipo pueden variar con el tiempo (Verner-Filion, Lafrenière & Vallerand, 2012).

Más recientemente, el propio Vallerand (2020) ha ampliado el modelo con un enfoque contextual, desarrollando el Modelo Socialmente Integrado de la Pasión. Este señala que la pasión no se desarrolla de forma aislada, sino en interacción con el entorno. El apoyo emocional, la retroalimentación positiva y la promoción de la autonomía por parte de figuras significativas como docentes, mentores o cuidadores pueden influir en el tipo de pasión que se desarrolla. Así, cuando el entorno fomenta la autonomía, es más probable que se desarrolle una pasión armoniosa. En línea con esto, estudios como los de Lalande et al. (2017) y Ruiz-Alfonso & León (2019) han encontrado que los educadores que brindan apoyo a la autonomía tienden a promover pasiones más saludables en sus estudiantes

En resumen, la pasión es mucho más que un interés intenso: es una forma de relación con una actividad significativa que puede estructurar la identidad, sostener la motivación a largo plazo, y facilitar tanto el bienestar como el desempeño, dependiendo de cómo haya sido internalizada.

6.1 Pasión armoniosa

La pasión armoniosa (PA) se desarrolla cuando una persona integra de forma autónoma una actividad en su identidad. Es decir, elige comprometerse con esa actividad porque le gusta, la considera significativa y siente que está alineada con sus valores y metas. Esta integración ocurre sin presión externa o interna, por lo que permite un involucramiento flexible y equilibrado, en el que la persona puede decidir cuándo participar en la actividad y cuándo no, sin generar conflictos con otras áreas de su vida (Vallerand, 2015). Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, esta forma de pasión está motivada por razones intrínsecas, como el interés personal, el crecimiento y la autorrealización.

Las personas con pasión armoniosa tienden a experimentar altos niveles de bienestar, satisfacción con la vida, rendimiento, creatividad y compromiso, sin que esto implique un costo emocional. Diversos estudios han demostrado que la PA se relaciona con indicadores adaptativos, tales como mayor compromiso académico, emociones positivas y sentido de propósito (Vallerand, 2012; Lisbona, Palací, & Bernabé, 2016). Estos resultados pueden explicarse porque la PA promueve una motivación autodeterminada y fortalezas personales como la autoeficacia, la autorregulación y la autonomía (Bernabé et al., 2023).

Un hallazgo relevante es que la PA predice no solo el bienestar emocional, sino también la persistencia académica en contextos exigentes. En un estudio con estudiantes universitarios, Bélanger y Ratelle (2021) encontraron que la PA — caracterizada por una internalización voluntaria y armónica de la actividad académica— se asocia de manera consistente con la satisfacción académica, la vitalidad y el sentido de propósito. En un análisis de clases latentes, estos autores distinguieron cuatro perfiles de pasión: el perfil “Óptimo” (alta PA y baja PO), “Alto” (ambas pasiones elevadas), “Moderado” y “Bajo”. Los estudiantes con el perfil óptimo presentaron los resultados más positivos en cuanto a funcionamiento académico: mayor satisfacción, logro, engagement y menor burnout.

Durante la pandemia por COVID-19, la PA también mostró efectos protectores. Silva et al. (2021), mediante un modelo de ecuaciones estructurales, encontraron que la PA se asociaba con menores niveles de procrastinación académica y mayor satisfacción con la vida, mientras que la PO se vinculaba con procrastinación y angustia psicológica. Esto sugiere que la PA facilita una implicación académica saludable, incluso en contextos de crisis, incertidumbre y estrés.

Otros estudios han explorado los mecanismos que explican los efectos de la PA. Zhou (2021), por ejemplo, encontró que tanto la PA como la PO predecían el thriving académico; sin embargo, la PA mostró efectos más consistentes y adaptativos. Además, este vínculo estaba mediado por el establecimiento de metas personales autodirigidas. Es decir, los estudiantes con alta PA tendían a fijarse metas de logro que fomentaban su crecimiento, lo que refuerza la relación entre pasión, autorregulación y desempeño.

Otros estudios han identificado que la PA incrementa la autoeficacia académica, lo cual potencia el compromiso. Zhao, Liu y Qi (2021) encontraron, en una muestra de más de mil universitarios, que la pasión académica se asociaba directamente con mayores niveles de compromiso en los estudios y que esta relación está parcialmente mediada por la autoeficacia académica. En otras palabras, los estudiantes apasionados tienden a creer más en su capacidad para enfrentar los desafíos académicos, lo que a su vez incrementa su involucramiento activo en los estudios. Estos resultados sugieren que los estudiantes apasionados “quieren aprender” y “creen que pueden aprender”, lo cual se traduce en un mayor compromiso, especialmente cuando cuentan con docentes que alimentan esa pasión con orientaciones y apoyo adecuados.

Desde una perspectiva emocional Rahimi, Paquette y Vallerand (2023) encontraron que la PA predice emociones positivas incluso después de experimentar un fracaso académico, lo cual se asocia con mayor resiliencia. Estas emociones, a su vez, están asociadas con mayor resiliencia emocional, lo que permite a los estudiantes recuperarse y continuar con sus objetivos académicos a pesar de los contratiempos. En cambio, la PO se asoció con más emociones negativas y menor capacidad de recuperación emocional. Este hallazgo refuerza la idea de que la pasión armoniosa actúa como un amortiguador emocional, ayudando a los estudiantes a recuperarse y mantener su trayectoria académica con sentido y motivación. Este estudio respalda el rol mediador de las emociones positivas en la relación entre la pasión y la resiliencia, subrayando que la forma en que se internaliza la pasión determina su impacto adaptativo o desadaptativo. En contextos de formación doctoral, donde los fracasos y la incertidumbre son frecuentes, contar con una pasión armoniosa podría facilitar no solo el compromiso sostenido, sino también la capacidad de sobreponerse emocionalmente a los retos, reforzando así la continuidad en el proceso académico.

En conjunto, estos hallazgos muestran que la pasión armoniosa no solo se relaciona con un buen desempeño académico, sino que promueve un tipo de implicación saludable, autorregulada y sostenible. Además, fortalece variables clave como la resiliencia, la autoeficacia y la satisfacción con la vida, que son especialmente importantes para estudiantes universitarios y de posgrado que enfrentan desafíos académicos complejos.

6.2 Pasión obsesiva

La pasión obsesiva (PO) se desarrolla cuando la actividad se internaliza de manera controlada en la identidad del individuo. En lugar de surgir de una elección libre y autónoma, la persona se siente obligada a realizarla debido a presiones internas o externas, como la necesidad de validación, el perfeccionismo, el miedo al fracaso o la presión social (Vallerand, 2015). Esta forma de pasión genera una sensación de urgencia o compulsión, y aunque la persona ama la actividad, su relación con ella es conflictiva, ya que interfiere con otras áreas importantes de su vida.

El individuo con PO se siente incapaz de dejar de realizar la actividad, incluso cuando esta entra en conflicto con otras responsabilidades, relaciones o su propio bienestar. Esta forma de implicación suele estar acompañada por rigidez, pensamientos intrusivos sobre la actividad y una fuerte dependencia de los resultados obtenidos. Vallerand y Houliort (2003) afirman que la forma en que la pasión se internaliza (autónoma vs. controlada) determina su calidad (armoniosa vs. obsesiva), y que la PO refleja una motivación extrínseca o una presión interna que impulsa al sujeto a actuar de manera menos flexible.

Diversos estudios han documentado los efectos negativos de la PO en el ámbito académico. Aunque esta forma de pasión puede estar asociada con altos niveles de esfuerzo o rendimiento, suele conllevar consecuencias psicológicas adversas como el agotamiento emocional, el estrés crónico, la ansiedad, la procrastinación académica y la disminución del bienestar general (Carpentier, Mageau, & Vallerand, 2012; Bernabé et al., 2023).

Silva et al. (2021), durante la pandemia por COVID-19, encontraron que la PO estaba relacionada con mayores niveles de procrastinación académica y mayor angustia psicológica en estudiantes universitarios. Estos resultados contrastan con los efectos protectores de la PA y sugieren que la PO no solo dificulta la autorregulación académica, sino que también debilita el manejo emocional ante situaciones estresantes. En un contexto de crisis, esta forma de pasión puede acentuar la vulnerabilidad emocional del estudiante.

En contextos de alta presión académica, la PO puede sostener temporalmente el rendimiento, pero suele hacerlo a costa del bienestar. Por ejemplo, Zhou (2021) encontró que bajo condiciones de alta exigencia, la PO predijo thriving

académico, pero con efectos menos consistentes y generalmente a costa del bienestar personal. En cambio, en situaciones con menor carga y estrés, la PA mostró un impacto más fuerte y sostenido. Estos hallazgos indican que la PO podría ser funcional en ciertos contextos de alta demanda, pero su sostenibilidad y costo psicológico siguen siendo motivo de preocupación.

Otros estudios han examinado cómo la PO afecta el aprendizaje y la autorregulación. Sverdlik, Rahimi y Vallerand (2022) mostraron que la PO se relaciona con emociones académicas negativas, como frustración o culpa, y con el uso de estrategias de autorregulación menos eficaces, lo que a su vez disminuye los niveles de bienestar académico. A diferencia de la PA, que favorece la gestión emocional, la PO incrementa la reactividad emocional, dificultando el aprendizaje autorregulado y el afrontamiento académico a largo plazo.

Una diferencia clave entre la PA y la PO es el grado de control que la persona siente sobre su implicación. Mientras que la PA permite ajustar el nivel de dedicación sin culpa ni ansiedad, la PO se vive como una necesidad interna difícil de detener. En términos de funcionamiento identitario, la PO puede generar una relación disfuncional con la actividad: esta es central para la persona, no se vive con libertad ni satisfacción, sino con una carga afectiva ambivalente. Esta sobreinversión emocional puede derivar en conflictos internos, culpa por no avanzar, o sentimientos de vacío cuando no se obtiene el resultado esperado.

Esto lleva a que la actividad, aunque inicialmente gratificante, se convierta en una fuente de tensión o malestar. Como afirman Bernabé et al. (2023), “la pasión obsesiva puede vincularse con burnout, ansiedad o conflicto con otras áreas de la vida” (p. 74). Es decir, la PO puede impulsar la acción, pero lo hace desde un lugar menos saludable y más vulnerable a la desregulación emocional.

Por lo tanto, aunque no se puede negar que en ciertos entornos altamente competitivos la PO pueda sostener altos niveles de involucramiento, esto suele suceder en detrimento del bienestar integral. En contextos de alta exigencia como el posgrado, donde las exigencias y la incertidumbre son constantes, una orientación obsesiva hacia el trabajo académico puede ser un factor de riesgo

para el agotamiento y la desmotivación a largo plazo. Será fundamental identificar esta forma de pasión y generar condiciones que favorezcan una implicación más autónoma, flexible y saludable.

6.3 Pasión y estudios empíricos en el campo educativo

Diversas investigaciones han demostrado el papel relevante del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2003, 2015) para comprender el comportamiento académico de los estudiantes, especialmente en su forma armoniosa, como promotora de bienestar, rendimiento y compromiso en contextos educativos. Estos hallazgos empíricos han reforzado el valor explicativo del Modelo Dualista de la Pasión en el ámbito académico, desde la educación superior hasta la formación de posgrado.

Stenseng, Forest y Curran (2014) encontraron que la pasión armoniosa predice positivamente el sentido de pertenencia en los estudiantes, lo cual a su vez se vincula con emociones positivas. En contraste, la pasión obsesiva no mostró una relación significativa con el sentido de pertenencia. Esta distinción resalta que no es solo el nivel de implicación lo que importa, sino su cualidad motivacional y emocional.

De igual forma, Ho, Wong y Lee (2011) también exploraron estas relaciones y observaron que el compromiso académico actúa como mediador entre la pasión armoniosa y el desempeño, lo cual apunta a una posible interacción entre estos dos constructos. Es decir, los estudiantes apasionados se comprometen más, y ese compromiso a su vez potencia su desempeño, especialmente cuando la pasión es de tipo armonioso. En la misma línea, Meyers y van Woerkom (2016) señalaron que tanto la pasión como el compromiso se relacionan de manera positiva con el bienestar y la satisfacción con la vida, y que estos estados afectivos, a su vez, fortalecen el compromiso y el rendimiento sostenido.

En un estudio más reciente, Zhao et al. (2021) demostraron que la pasión académica —especialmente la armoniosa— se asociaba con mayores niveles de compromiso académico, y que esta relación se encontraba parcialmente mediada por la autoeficacia académica. En otras palabras, los estudiantes apasionados no solo desean aprender, sino que también confían más en su capacidad para lograr sus metas académicas, lo que incrementa su involucramiento activo y sostenido con la tarea. Este hallazgo pone de relieve el

papel de la pasión como promotora de procesos motivacionales y cognitivos clave en el aprendizaje.

El estudio de Zhou (2021) aportó más evidencia al mostrar que tanto la PA como la PO predicen el thriving académico (crecimiento, vitalidad y aprendizaje significativo), pero que la PA mostró efectos más consistentes y adaptativos. Además, esta relación estaba mediada por el establecimiento de metas de logro autodirigidas, lo cual indica que los estudiantes apasionados tienden a orientarse hacia objetivos personales que promueven su desarrollo. Este estudio también resaltó el papel del contexto: en condiciones de baja presión académica, la PA se relacionó más fuertemente con thriving, mientras que en situaciones de alta presión, la PO mostró una mayor influencia.

Además de su relación con el compromiso y motivación, la pasión también se ha vinculado con procesos de desarrollo de la identidad y el bienestar, que promueven la estabilidad académica. De Oliveira, Risk y Melo-Silva (2010) señalaron que tener un sentido amplio de bienestar favorece el desarrollo de la identidad y la definición de intereses, lo cual a su vez promueve la emergencia de pasiones académicas. Donahue, Rip y Vallerand (2009) encontraron que una identidad definida predice el desarrollo de la pasión, que a su vez influye positivamente en el rendimiento. En este sentido, la pasión no es solo una consecuencia del interés, sino también un componente identitario que sostiene la permanencia en trayectorias académicas (Choi, Bouwma-Gearhart y Ermis, 2021; Acharya, Rajendran y Shenoy, 2023).

El impacto de la pasión también se ha investigado en contextos de investigación científica. Rogoza, Zajenkowski, Strus y Ciecuch (2024), estudiaron a más de mil estudiantes universitarios y encontraron que la PA se asocia con mayor engagement en actividades de investigación y con menores niveles de ansiedad, estrés y depresión. Aunque la PO también se vinculó con altos niveles de compromiso investigativo, este se acompañaba de un mayor malestar psicológico, reforzando la idea de que la PO puede tener un efecto ambivalente: funcional en el rendimiento, pero costosa en términos de salud mental y bienestar emocional.

En un estudio con estudiantes de doctorado, Chen y Zhao (2024) encontraron que la pasión académica fomenta el compromiso con la investigación al

potenciar el uso de estrategias de aprendizaje ambidiestro (exploración y explotación del conocimiento). Además, observaron que un clima académico positivo potencia este efecto, lo que destaca la importancia del entorno institucional para canalizar adecuadamente la pasión y el esfuerzo de los doctorandos.

Finalmente, Sverdlik, Rahimi y Vallerand (2022) analizaron cómo los tipos de pasión influyen en el bienestar académico a través de emociones y estrategias de autorregulación. Sus resultados indican que la PA se asocia con emociones positivas, regulación adaptativa y mayor bienestar, mientras que la PO predice emociones negativas, desregulación y menor bienestar. Este modelo permite entender cómo la pasión impacta indirectamente el rendimiento académico, al influir sobre mecanismos afectivos y cognitivos fundamentales.

En conjunto, la evidencia empírica refuerza la idea de que la pasión cumple un rol importante en el fortalecimiento del bienestar, la motivación, el desempeño en el ámbito educativo y la permanencia en contextos educativos exigentes. En niveles de formación superior y posgrado, la pasión actúa no solo como un motor motivacional, sino como un recurso psicológico que ayuda a sostener la implicación y proteger la salud emocional del estudiante.

6.4 Pasión como mediadora

En los últimos años, se ha generado un creciente interés por comprender el rol mediador de la pasión, particularmente de su forma armoniosa, en modelos explicativos que relacionan variables personales como el bienestar, los recursos psicológicos y el desempeño académico o laboral. El Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2015) ha demostrado ser útil para articular cómo las condiciones personales o contextuales se traducen en implicación activa a través de la pasión.

En el ámbito laboral, Trepanier, Fernet, Austin, Forest y Vallerand (2014) realizaron un estudio con 1179 enfermeras y 745 profesores, donde analizaron el papel mediador de la pasión en los procesos motivacionales asociados al burnout y al compromiso. Encontraron que la pasión armoniosa media positivamente entre los recursos laborales y el compromiso, facilitando una implicación más autónoma, flexible y satisfactoria. En cambio, la pasión obsesiva medió la relación entre las demandas laborales y el burnout,

mostrando que cuando las demandas son altas, la PO puede conducir a implicación rígida, presión interna y desgaste emocional. Estos resultados respaldan el carácter funcional o disfuncional de la pasión según su cualidad motivacional, y subrayan la necesidad de promover formas armoniosas de implicación.

En el ámbito educativo, se ha observado un patrón similar. Ho, Wong y Lee (2011) teorizan que los estudiantes pueden estar apasionados no solo por actividades recreativas, sino también por sus estudios o trabajos, y señalan la importancia de analizar los antecedentes y consecuencias de esa pasión en contextos académicos. En su estudio, encontraron que el compromiso actúa como mediador entre la PA y el desempeño laboral-académico, y que ambos constructos, cuando operan conjuntamente, se relacionan positivamente con el bienestar y la satisfacción con la vida (Meyers & Van Woerkom, 2016).

Por su parte, Birkeland y Buch (2015) realizaron un modelamiento estructural y un análisis factorial confirmatorio para analizar la relación entre las dos formas de pasión, el compromiso y la adicción al trabajo. Los resultados mostraron que tanto la pasión como el compromiso tienen influencia en el rendimiento, aunque a través de procesos psicológicos diferentes. Mientras el compromiso actúa como un estado fluctuante y dependiente del contexto diario, la pasión, al estar integrada en la identidad, opera como un rasgo más estable, y tiene efectos más duraderos. En particular, la pasión armoniosa mostró efectos positivos sobre el rendimiento, mientras que la obsesiva se asoció a motivación compulsiva y mayor vulnerabilidad al burnout.

Meyers y Van Woerkom (2016) sugieren que el compromiso académico genera emociones positivas que contribuyen al bienestar y la satisfacción con la vida. A su vez, estas emociones positivas incrementan el involucramiento y entusiasmo por las tareas, lo cual potencia la motivación sostenida. Dado que la pasión armoniosa promueve este tipo de compromiso, puede entenderse como un mecanismo que transforma recursos personales en implicación emocional y conductual.

Estudios recientes han enriquecido este marco al incorporar variables mediadoras y moderadoras adicionales. Por ejemplo, Zhou (2021) identificó que la pasión armoniosa predice el thriving académico y que esta relación está

mediada por la formulación de metas de logro personales. Asimismo, Zhao et al. (2021) señalaron que la relación entre la pasión académica y el compromiso está mediada por la autoeficacia académica. Esta mediación ha sido corroborada en diversos estudios y representa un mecanismo psicológico clave que conecta los factores motivacionales con la acción académica sostenida.

Desde una perspectiva emocional, Rahimi, Paquette y Vallerand (2023) identificaron que la pasión armoniosa predice emociones positivas incluso después de fracasos académicos, y que estas emociones, a su vez, predicen niveles más altos de resiliencia. En cambio, la pasión obsesiva se asoció con emociones negativas y menor capacidad de recuperación emocional. Así, las emociones actúan como mediadoras entre la pasión y la resiliencia, reforzando el rol protector de la pasión armoniosa en contextos de adversidad.

En el ámbito universitario, estudios como el de Sverdlik, Rahimi y Vallerand (2022) han aportado modelos más complejos donde la pasión influye en el bienestar académico de forma indirecta a través de estrategias de autorregulación emocional y cognitiva. Encontraron que la pasión armoniosa se asocia con emociones académicas positivas, una autorregulación adaptativa y mayor bienestar, mientras que la obsesiva se relaciona con emociones negativas, desregulación y menor bienestar. En consecuencia, la pasión no solo tiene efectos directos, sino también indirectos sobre el desempeño, al influir sobre procesos psicológicos que sustentan el aprendizaje a largo plazo.

Estos hallazgos son especialmente relevantes en el contexto del posgrado, donde las exigencias académicas, la incertidumbre y la necesidad de autorregulación emocional son mayores. Incorporar la pasión como variable mediadora permite comprender cómo los recursos personales (autoeficacia, resiliencia, optimismo, bienestar psicológico) se convierten en compromiso académico, a través de una implicación emocionalmente significativa con la tarea. Así, la pasión armoniosa puede actuar como el puente que transforma el potencial personal en acción sostenida, mientras que la obsesiva puede distorsionar esa relación, generando sobreinversión emocional, agotamiento o desmotivación.

En conjunto, la evidencia empírica respalda con solidez el papel de la pasión como mediador psicológico en modelos que buscan explicar el compromiso y el

rendimiento en educación superior. La integración de variables afectivas y motivacionales como la pasión permite avanzar hacia modelos explicativos más robustos, sensibles a la complejidad de los procesos académicos en estudiantes universitarios y de posgrado.

6.5 Justificación de su rol mediador en el modelo explicativo

La inclusión de la pasión como variable mediadora en el modelo propuesto se sustenta tanto en el marco teórico del Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2015) como en la amplia evidencia empírica que respalda su capacidad para transformar recursos personales en implicación activa. En el contexto de la formación doctoral, caracterizado por altas exigencias, incertidumbre y una necesidad constante de autorregulación, comprender los mecanismos motivacionales que permiten sostener el compromiso académico es fundamental.

La pasión, al estar profundamente integrada en la identidad del estudiante, no solo representa una inclinación afectiva y de identidad hacia la tarea, sino una fuerza motivacional que da sentido a su esfuerzo sostiene su implicación y estructura su trayectoria académica. Como lo señala Vallerand (2015), la pasión es un componente identitario que organiza la vida en torno a la actividad significativa, y cuya cualidad (armoniosa u obsesiva) determina su potencial adaptativo o desadaptativo.

Desde esta perspectiva, la pasión armoniosa (PA) puede actuar como puente entre los recursos personales y el compromiso académico sostenido, favoreciendo una implicación flexible, autodirigida y congruente con otras áreas de la vida del estudiante. La evidencia empírica ha demostrado que la PA media de manera positiva en la relación entre recursos internos y desempeño (Trepanier et al., 2014; Zhou, 2021; Zhao et al., 2021), promueve emociones positivas y estrategias de autorregulación adaptativas (Sverdlik et al., 2022), e incluso protege frente a eventos adversos como el fracaso o la sobrecarga académica (Rahimi et al., 2023).

En contraposición, la pasión obsesiva (PO) puede interrumpir o distorsionar este proceso mediador, al estar asociada con una implicación compulsiva, rígida y emocionalmente costosa. Aunque en ciertos contextos de alta presión la PO puede mantener niveles elevados de rendimiento, lo hace a costa del

bienestar personal, aumentando el riesgo de burnout, ansiedad, procrastinación y desregulación emocional (Silva et al., 2021; Bernabé et al., 2023).

Este carácter dual de la pasión, capaz de potenciar o entorpecer la conversión de recursos psicológicos en compromiso o activación por la tarea, la convierte en una pieza clave dentro del modelo explicativo propuesto. Incluirla como mediadora permite comprender por qué, a pesar de contar con altos niveles de bienestar o capital psicológico, algunos estudiantes no logran implicarse plenamente con su proceso formativo, o lo hacen de forma inconsistente e insostenible. De igual forma, explica por qué otros estudiantes, sin aparentes ventajas externas, logran sostener su motivación gracias a una pasión profundamente armoniosa por su investigación o disciplina.

La pertinencia del modelo se refuerza además con las aportaciones del Modelo Socialmente Integrado de la Pasión (Vallerand, 2020), que propone que el entorno social e institucional puede facilitar el desarrollo de una pasión armoniosa si proporciona apoyo emocional, fomenta la autonomía y promueve el sentido de propósito.

Adicionalmente, el rol mediador de la pasión no se limita a un efecto lineal. Como lo han demostrado modelos más recientes, la pasión puede interactuar con variables moderadoras (por ejemplo, el contexto institucional, la carga académica o el apoyo social), y generar efectos indirectos a través de procesos emocionales, de identidad o metacognitivos. Esta complejidad justifica aún más su incorporación en modelos de ecuaciones estructurales que busquen representar adecuadamente los procesos motivacionales de los estudiantes de posgrado.

Finalmente, incorporar la pasión como mediadora en el presente modelo permite visibilizar un aspecto frecuentemente olvidado en la investigación educativa: el sentido personal del proyecto académico y la conexión identitaria del estudiante con su trabajo. Más allá de habilidades, tiempo o recursos, el vínculo emocional y motivacional con la tarea es lo que permite sostener el compromiso a lo largo del tiempo, incluso ante obstáculos, fracasos o incertidumbre.

VII. La pasión como mediadora entre recursos personales y compromiso académico: coherencia teórica del modelo propuesto

La pasión armoniosa puede transformar los recursos personales en una conexión significativa con la tarea (Vallerand, 2016). En palabras de Ryff (2013), “el bienestar psicológico favorece la percepción de autoeficacia y fortalece expectativas positivas, generando un ciclo de crecimiento personal”. Esta interacción sugiere que los individuos que experimentan altos niveles de bienestar psicológico podrían canalizar esa percepción positiva de sí mismos hacia una identidad académica más profunda que facilite esa conexión emocional y motivacional con sus actividades de investigación.

Además del bienestar psicológico, el bienestar subjetivo, conceptualizado por Diener et al. (1985) como la evaluación cognitiva que las personas hacen de su vida, junto con el balance afectivo entre emociones positivas y negativas, también ha sido asociado con el desarrollo de una pasión armoniosa y niveles más altos de compromiso académico (Zhou et al., 2021; Yin et al., 2023). En este sentido, la pasión podría actuar como un puente entre la percepción de satisfacción con su vida y la implicación activa en la vida académica.

Por otra parte, el capital psicológico también ha sido identificado como un conjunto de recursos personales clave para el compromiso. Luthans et al. (2007) señalan que la esperanza, el optimismo, la autoeficacia y la resiliencia contribuyen al afrontamiento eficaz de desafíos y fortalecen la motivación sostenida. Cuando estos elementos están presentes, la pasión puede actuar como un canal que traduce estos recursos en una implicación activa, permitiendo que el estudiante se comprometa de manera sostenida con las demandas académicas y encuentre sentido en su proceso formativo.

Varios estudios han documentado el papel mediador de la pasión en la relación entre recursos personales y compromiso académico. Por ejemplo, Chichekian y Vallerand (2022) analizaron cómo la pasión por la ciencia influye en la intención de continuar estudios científicos, mediada por la persistencia (flexible y rígida) y el involucramiento en actividades académicas. Sus resultados mostraron que la pasión armoniosa predecía una mayor implicación y persistencia flexible, aumentando así la intención de permanencia académica. En contraste, la

pasión obsesiva se relacionó con persistencia rígida, pero esta no influyó significativamente en la intención académica. Esto refuerza el valor de la pasión armoniosa como mecanismo de mediación adaptativo, capaz de traducir recursos personales en compromiso sostenido con actividades significativas.

La evidencia también muestra que la pasión influye en el compromiso mediante procesos cognitivos y estratégicos. En un estudio con estudiantes de doctorado, Chen y Zhao (2024) demostraron que la pasión por la investigación predice significativamente el compromiso académico, al fomentar conductas de aprendizaje ambidiestro, es decir, la capacidad de explorar nuevas ideas mientras se profundiza en conocimientos previos. Este tipo de aprendizaje mediaba la relación entre pasión y compromiso, funcionando como un mecanismo que traduce la motivación interna en implicación sostenida. Asimismo, el clima académico actuó como moderador, amplificando el efecto de la pasión: en entornos institucionales favorables, los recursos motivacionales individuales tienen mayor impacto. Estos hallazgos respaldan el uso de modelos de mediación para explicar cómo una pasión bien canalizada puede convertirse en motor de perseverancia, productividad y compromiso, incluso frente a los desafíos propios de la formación doctoral.

La relación entre pasión, bienestar y compromiso también ha sido estudiada en estudiantes de maestría. Yin et al. (2023) analizaron una muestra de mujeres posgraduadas en China, identificadas como “talentos en reserva” para la investigación. Encontraron que la pasión académica tenía un efecto positivo sobre el bienestar subjetivo, al estar asociada con mayor satisfacción con la vida y un balance emocional positivo. Además, la resiliencia psicológica actuó como variable mediadora: la pasión fortalecía la capacidad de adaptación, y esta resiliencia mejoraba el bienestar. Nuevamente, el clima académico tuvo un efecto moderador: entornos de apoyo incrementaban el impacto positivo de la pasión sobre el bienestar. Este estudio subraya que, en el posgrado, no solo importa la pasión individual, sino también que existan condiciones institucionales que permitan convertirla en una experiencia positiva.

Izadpanah (2023) aporta evidencia del papel mediador de la pasión académica entre variables motivacionales y el burnout. En su estudio con estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, encontró que la orientación a metas y la autorregulación se asociaban negativamente con el burnout, y que

esta relación estaba mediada significativamente por la pasión académica. Este hallazgo refuerza la importancia de incluir la pasión como variable mediadora en modelos explicativos del bienestar y compromiso estudiantil.

Bernabé, Merhi, Lisbona y Palací (2023) también analizaron el papel de la pasión como mediadora, estudiando la relación entre diferentes tipos de perfeccionismo y el compromiso académico. Encontraron que el perfeccionismo auto centrado (altos estándares personales) se asociaba positivamente con el compromiso, y que esta relación estaba mediada por la pasión armoniosa. En contraste, la pasión obsesiva no favoreció el compromiso de manera consistente, e incluso pudo limitar su efecto positivo. Esto resulta especialmente relevante para estudiantes de posgrado, quienes suelen enfrentar altos niveles de exigencia interna: contar con una pasión armoniosa puede ayudar a sostener el esfuerzo sin comprometer el bienestar.

También se ha observado una relación inversa: el compromiso académico puede generar bienestar cuando está mediado por una pasión armoniosa. Zhou et al. (2021) encontraron que el compromiso, acompañado de una pasión armoniosa, incrementaba la satisfacción con la vida y las emociones positivas. En cambio, cuando el compromiso se originaba en una pasión obsesiva, podía mantener altos niveles de dedicación, pero con tensión, compulsión o conflictos con otras áreas de la vida, afectando el bienestar emocional a largo plazo.

En contextos laborales también se ha documentado la mediación de la pasión en la relación entre bienestar y compromiso. Choi et al. (2020) hallaron que, en trabajadores que experimentaban su labor como una vocación, la pasión armoniosa mediaba parcialmente la relación entre sentido de propósito y compromiso, mientras que la pasión obsesiva explicaba la “adicción al trabajo”. Trasladado al ámbito académico, estos resultados sugieren que experimentar satisfacción o propósito en la formación puede generar compromiso si está mediado por una pasión armoniosa; en cambio, si la pasión es obsesiva, puede derivar en desgaste emocional.

De forma similar, Kasprzak y Mudło-Głagolska (2022) analizaron a docentes durante el confinamiento por COVID-19. A través de modelos SEM, encontraron que la pasión armoniosa mediaba los efectos de las demandas laborales sobre el bienestar, favoreciendo el compromiso y fomentando el job crafting, al tiempo

que mitigaba emociones negativas. Aunque estos estudios se desarrollan en entornos distintos al posgrado, aportan evidencia complementaria sobre el valor explicativo de la pasión como mediadora entre recursos, exigencias y bienestar.

En síntesis, la pasión académica puede entenderse como un nexo motivacional clave entre el bienestar del estudiante y su compromiso con el estudio. Esta relación mediadora no solo fortalece el compromiso del estudiante con su formación, sino que también potencia su bienestar e incentiva una conexión auténtica con la tarea. Comprender este mecanismo mediador abre nuevas posibilidades para la intervención educativa: las universidades pueden promover el bienestar emocional mediante programas de apoyo psicológico, talleres de autorregulación o estrategias para reducir el estrés, facilitando así el desarrollo de pasiones saludables. Del mismo modo, cultivar la pasión por el aprendizaje, a través de experiencias significativas, tutorías personalizadas o conexión con intereses vocacionales, puede fortalecer tanto el compromiso como el bienestar del estudiantado.

Desde esta perspectiva, el compromiso doctoral no depende exclusivamente de factores estructurales, sino de la interacción entre recursos internos y la pasión con que se vive la tarea. A partir de la revisión teórica y empírica, se propone un modelo en el que la pasión actúa como variable mediadora entre el bienestar (subjetivo y psicológico), el capital psicológico y el compromiso académico. Al integrar esta dimensión afectivo-motivacional, el modelo propuesto ofrece una comprensión más profunda del compromiso académico y abre nuevas vías para intervenir desde el diseño de entornos formativos que favorezcan la implicación sostenida y con sentido, el bienestar del estudiante, la permanencia en el posgrado, y el éxito en la formación de investigadores comprometidos, resilientes y plenamente vinculados con su labor académica.

VIII. Modelo teórico propuesto

A partir de la revisión teórica y empírica realizada, se propone un modelo en el que la pasión académica opera como variable mediadora entre recursos personales (bienestar subjetivo, bienestar psicológico y capital psicológico) y el compromiso. En este modelo se espera que los recursos internos del estudiante no influyan de forma directa y uniforme sobre su nivel de implicación académica, sino que su efecto esté condicionado por la forma en que se relaciona afectiva y motivacionalmente con su actividad académica.

De acuerdo con la literatura, se plantea que la pasión armoniosa mediará positivamente estas relaciones, favoreciendo un compromiso sostenido, flexible y congruente con otras áreas de la vida. Por el contrario, la pasión obsesiva podría ejercer un papel ambivalente o incluso negativo, al relacionarse con una implicación rígida, emocionalmente costosa y potencialmente desadaptativa.

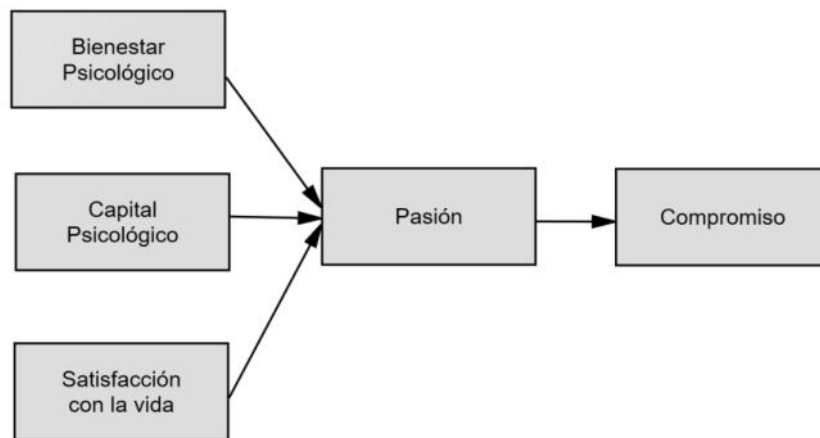


Figura 6 Modelo teórico propuesto

Dado que el modelo integra relaciones múltiples entre variables latentes, incluyendo efectos directos e indirectos, se empleará la técnica de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) como estrategia metodológica principal. Esta técnica permite comprobar empíricamente las hipótesis planteadas, evaluar el ajuste global del modelo y estimar la magnitud de las rutas estructurales en una muestra de estudiantes de posgrado. El enfoque cuantitativo adoptado busca no solo confirmar los vínculos propuestos, sino también aportar evidencia sobre los mecanismos motivacionales que sustentan el compromiso académico en contextos de alta exigencia como la formación doctoral.

CAPITULO III

METODO

Diseño de la investigación

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal, correlacional y explicativo. Se trata de una investigación ex post facto, ya que no se manipulan las variables, sino que se analizan las relaciones existentes entre ellas tal como ocurren en un contexto natural. El objetivo es estimar un modelo de mediación en el que la pasión actúa como variable interviniente entre diversos recursos personales (bienestar subjetivo, bienestar psicológico y capital psicológico) y el compromiso académico, utilizando Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) como estrategia principal de análisis.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 108 estudiantes de doctorado inscritos en programas académicos de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). La media de edad fue de 29.46 años (DE = 6.17). Participaron 64 mujeres y 44 hombres, con las siguientes condiciones civiles: 71 solteros, 31 casados, 4 en unión libre y 2 divorciados. En cuanto a su procedencia académica, 49 estudiantes pertenecen a la Facultad de Psicología, 33 a la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas (FCFM), y 26 a la Facultad de Derecho y Criminología.

Como parte de la caracterización académica, se les solicitó estimar su avance actual en la tesis doctoral, obteniéndose un promedio general de 26.2% (DE = 21.45). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, basado en el acceso institucional y la disposición de las autoridades académicas para facilitar la aplicación presencial de los instrumentos en cada dependencia.

Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para medir las variables incluidas en el modelo teórico: compromiso académico, pasión

académica, bienestar subjetivo, bienestar psicológico y capital psicológico. Todos los instrumentos fueron aplicados en su versión en español, mediante escalas tipo Likert, y mostraron niveles adecuados de confiabilidad interna en la muestra estudiada.

Escala de Pasión

Basada en el Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2015), esta escala evalúa el grado de internalización afectiva y motivacional hacia una actividad significativa, en este caso, la labor académica. Se utilizó la versión traducida y adaptada al español por Chamarro (2015). Consta de 17 ítems distribuidos en tres factores: pasión armoniosa (6 ítems, $\alpha = .828$), pasión obsesiva (6 ítems, $\alpha = .647$) y una dimensión adicional de control o internalización (5 ítems, $\alpha = .575$), que permite valorar el proceso por el cual la actividad se integra en la identidad personal. Los ítems fueron respondidos en una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 7 = totalmente de acuerdo). El coeficiente de consistencia interna para la escala total fue de $\alpha = .659$.

Escala de Compromiso Académico (UGES)

Adaptada de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9), esta escala evalúa el nivel de implicación activa, positiva y sostenida en las tareas académicas. Incluye 9 ítems distribuidos en tres dimensiones: vigor (3 ítems, $\alpha = .741$), dedicación (3 ítems, $\alpha = .839$) y absorción (3 ítems, $\alpha = .744$), las cuales capturan aspectos energéticos, afectivos y cognitivos del compromiso. Los ítems fueron valorados en una escala de frecuencia tipo Likert de 5 puntos (1 = nunca a 5 = siempre). La escala fue traducida al español y adaptada mediante un proceso de doble traducción inversa y un piloteo previo con estudiantes de posgrado, lo cual permitió asegurar su claridad y validez cultural. En la presente muestra, la confiabilidad global fue de $\alpha = .906$, lo que indica una excelente consistencia interna.

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)

Desarrollada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), esta escala mide el componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, el grado en que una persona evalúa positivamente su vida en general. Se compone de 5 ítems ($\alpha = .824$), con opciones de respuesta en una escala tipo Likert de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo). Esta escala ha

mostrado una alta validez convergente y es considerada uno de los instrumentos más sólidos para evaluar la satisfacción con la vida en diversos contextos, incluyendo la educación superior.

Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989)

Se utilizó la versión reducida de 29 ítems adaptada por van Dierendonck (2004) y traducida al español por Díaz et al. (2006). Evalúa seis dimensiones del bienestar eudaimónico: autoaceptación (4 ítems, $\alpha = .928$), relaciones positivas (5 ítems, $\alpha = .736$), autonomía (6 ítems, $\alpha = .661$), dominio del entorno (5 ítems, $\alpha = .618$), crecimiento personal (4 ítems, $\alpha = .564$) y propósito en la vida (5 ítems, $\alpha = .904$). Los ítems se respondieron en una escala tipo Likert de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo). El alfa global fue de $\alpha = .927$.

Escala de Capital Psicológico (PCQ-12)

Para medir el capital psicológico, se aplicó la versión en español del Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12), desarrollado por Luthans, Avolio y Avey (2007). Este instrumento consta de 12 ítems distribuidos en cuatro subescalas: autoeficacia (4 ítems, $\alpha = .884$), esperanza (3 ítems, $\alpha = .786$), resiliencia (3 ítems, $\alpha = .755$) y optimismo (2 ítems, $\alpha = .687$). Los ítems fueron valorados en una escala tipo Likert de 6 puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo). Esta escala ha sido validada en múltiples contextos educativos y organizacionales, mostrando propiedades psicométricas adecuadas. En este estudio, la consistencia interna global fue de $\alpha = .909$.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de manera presencial y grupal entre noviembre de 2019 y febrero de 2020, en instalaciones pertenecientes a tres facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL): Psicología, Ciencias Físico-Matemáticas y Derecho. La aplicación fue organizada con la colaboración de personal académico y realizada en aulas previamente asignadas por cada dependencia, en horarios establecidos de común acuerdo con las autoridades escolares.

Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio, los procedimientos implicados, la duración aproximada de la participación (20 a 30 minutos) y su derecho a participar de manera voluntaria o a retirarse en cualquier momento

sin consecuencias académicas ni personales. Posteriormente, se les solicitó firmar un consentimiento informado, en el que también se garantizaba la confidencialidad de sus respuestas y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y de investigación.

Todos los instrumentos fueron administrados en formato papel, en un solo cuadernillo que contenía las instrucciones generales y las cinco escalas psicométricas en orden fijo. Las escalas se respondieron utilizando formatos tipo Likert con distintas escalas de respuesta (según el instrumento), lo cual fue explicado previamente a cada grupo. No se reportaron dificultades relevantes durante la aplicación.

El estudio incluyó como criterios de exclusión a los estudiantes que: a) no estuvieran inscritos de manera regular en sus programas de doctorado, o b) cursaran un programa no orientado a la formación investigadora (por ejemplo, programas profesionalizantes o de corte práctico). Esta delimitación buscó asegurar que la muestra estuviera compuesta exclusivamente por estudiantes activos de programas con un componente formativo en investigación científica.

El estudio se realizó conforme a los lineamientos del Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct de la American Psychological Association (APA, 2017). Se garantizó la confidencialidad de la información, se obtuvo consentimiento informado por escrito, y se respetaron los principios de voluntariedad y no sanción ante la negativa a participar. Además, se utilizaron instrumentos con evidencia empírica de validez y confiabilidad, y se solicitó la autorización institucional correspondiente para su aplicación.

Tabla 1 Tabla de congruencia

<p>Objetivo General: Estimar un modelo predictivo en el cual se analice el papel mediador de la pasión entre el compromiso y las variables de bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el capital psicológico en estudiantes de posgrado.</p>		
Objetivo Específico	Hipótesis	Análisis Estadístico
1. Evaluar la consistencia interna y propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.	Las escalas utilizadas presentarán niveles adecuados de confiabilidad y validez factorial en población de posgrado.	Análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con rotación Promax. Estadísticos descriptivos
2. Describir estadísticamente las dimensiones del compromiso, pasión, bienestar y capital psicológico en la muestra estudiada.	Los estudiantes de posgrado presentarán niveles moderados-altos de compromiso, pasión armoniosa y recursos psicológicos.	(media, desviación estándar, mínimos, máximos) por variable y dimensión.
3. Caracterizar los niveles de pasión (armoniosa y obsesiva) en la población estudiada.	Se identificarán cuatro perfiles distintos de pasión combinando niveles altos y bajos de PA y PO, siendo más frecuente el perfil armonioso.	Clasificación por perfiles de pasión (método centrado en la persona) a partir de la mediana.
4. Comparar el nivel promedio de compromiso según el tipo predominante de pasión (armoniosa u obsesiva).	Existen diferencias significativas en el nivel de compromiso entre los perfiles de pasión, siendo más alto en el perfil armonioso o dual.	ANOVA o Prueba de Kruskal-Wallis con comparación de medias de compromiso por perfil de pasión.
5. Examinar la relación entre las dimensiones del compromiso (vigor, dedicación y absorción) y	La pasión armoniosa se asociará positivamente con las tres	Correlaciones de Pearson o Spearman entre

las dimensiones de la pasión (armoniosa y obsesiva).	dimensiones del compromiso, mientras que la obsesiva se asociará débil o negativamente.	subescalas de pasión y compromiso.
6. Analizar las correlaciones entre todas las variables del modelo y sus dimensiones.	Las variables de bienestar y capital psicológico se correlacionarán positivamente con la pasión armoniosa y el compromiso académico. El bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y el capital psicológico predicen directamente el compromiso académico.	Correlaciones de Pearson Spearman entre bienestar, capital psicológico, pasión y compromiso.
7. Evaluar las relaciones directas entre bienestar psicológico, satisfacción con la vida, capital psicológico y el compromiso.	La pasión, especialmente la armoniosa, mediará parcial y positivamente la relación entre los recursos psicológicos y el compromiso académico.	Modelo SEM de efectos directos con variables observadas.
8. Determinar el efecto mediador de la pasión en la relación entre estas variables y el compromiso.		Modelo SEM de mediación parcial
9. Identificar el modelo estructural más parsimonioso y con mejor ajuste para explicar estas relaciones mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales.	Se estimará un modelo parsimonioso, que conserve la lógica teórica del modelo propuesto	Comparación de modelos SEM (completo, reducido y alternativo) mediante índices de ajuste

CAPITULO IV

RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en el estudio, cuyo objetivo general fue estimar un modelo predictivo para analizar el papel mediador de la pasión entre el compromiso académico y diversos recursos personales, incluyendo el bienestar subjetivo, el bienestar psicológico y el capital psicológico en estudiantes de posgrado.

La muestra analizada estuvo conformada por 108 estudiantes de doctorado de la Universidad Autónoma de Nuevo León, provenientes en su mayoría de programas de investigación en humanidades y ciencias sociales.

El presente apartado se organiza en tres secciones principales. La primera expone los resultados descriptivos, que abarcan el análisis de la consistencia interna de las escalas, el análisis factorial exploratorio, los estadísticos descriptivos de las variables del modelo, y la caracterización de los perfiles de pasión. La segunda sección presenta los análisis comparativos y correlacionales, donde se examinan las diferencias en el nivel de compromiso según los perfiles de pasión, así como las asociaciones bivariadas entre las variables. Finalmente, se incluyen los resultados explicativos derivados de los modelos de ecuaciones estructurales, que permitieron evaluar los efectos directos e indirectos entre los recursos personales, la pasión y el compromiso.

Resultados descriptivos

Consistencia interna y propiedades psicométricas de los instrumentos

Los resultados del análisis de fiabilidad mostraron niveles aceptables de consistencia interna para la mayoría de las escalas

Tabla 2 Alfa de Cronbach

Escala / Subescala	Alfa de Cronbach
Pasión (global)	.659
Pasión armoniosa	.828
Pasión obsesiva	.647
Compromiso (total)	.906
Vigor	.741
Dedicación	.839
Absorción	.744
Bienestar Psicológico (total)	.927
Autoaceptación	.928
Relaciones positivas	.736
Autonomía	.661
Dominio del entorno	.618
Crecimiento personal	.564
Propósito de vida	.904
Satisfacción con la vida	.824
Capital Psicológico (total)	.909
Autoeficacia	.884
Esperanza	.786
Resiliencia	.755
Optimismo	.687

Pasión

La Escala de Pasión (Vallerand, 2015; adaptación de Chamarro et al., 2015) mostró un alfa global bajo ($\alpha = .659$), lo que indica una confiabilidad moderada.

Sin embargo, al analizar sus subescalas, se observa una mayor consistencia interna en la pasión armoniosa ($\alpha = .828$), considerada alta y adecuada para investigación. En cambio, la pasión obsesiva ($\alpha = .647$) presentó valores bajos, aunque aceptables considerando su brevedad y propósito de control metodológico. Se optó por conservarlos debido a su relevancia teórica y a que reflejan adecuadamente las dos formas de internalización propuestas por el Modelo Dualista de la Pasión.

Compromiso

La Escala de Compromiso General (UGES) presentó una confiabilidad excelente ($\alpha = .906$). Sus subescalas también reflejan niveles satisfactorios: vigor ($\alpha = .741$), dedicación ($\alpha = .839$) y absorción ($\alpha = .744$). Estos resultados respaldan la validez interna de la escala para evaluar el compromiso en población de estudiantes de posgrado, conforme al modelo propuesto por Schaufeli (2017).

Bienestar Psicológico

La escala total mostró una confiabilidad alta ($\alpha = .927$). Destacaron autoaceptación ($\alpha = .928$) y propósito de vida ($\alpha = .904$) con alfas excelentes. Sin embargo, se identificaron subescalas con valores bajos o moderados: crecimiento personal ($\alpha = .564$), dominio del entorno ($\alpha = .618$) y autonomía ($\alpha = .661$), lo que motivó una revisión de ítems por medio de un AFE que se detallará más adelante. Se eliminaron 4 ítems con bajo rendimiento, elevando el índice Alfa: crecimiento personal a .709, autonomía a .731, relaciones positivas a .769 y dominio del entorno a .643. Esta depuración mejoró la consistencia interna sin alterar la validez teórica de la escala.

Satisfacción con la vida

La escala de Diener et al. (1985) obtuvo una consistencia adecuada ($\alpha = .824$). Dado su carácter unidimensional y su amplio uso empírico, se consideró adecuada para el análisis.

Capital Psicológico

El PCQ-12 mostró excelente confiabilidad general ($\alpha = .909$), con subescalas sólidas: autoeficacia ($\alpha = .884$), esperanza ($\alpha = .786$), resiliencia ($\alpha = .755$) y optimismo ($\alpha = .687$). Aunque se identificaron solapamientos entre dimensiones (autoeficacia y optimismo), la estructura general fue válida y coherente con la teoría de Luthans et al. (2007), justificando la retención de todos los ítems.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Se realizaron análisis factoriales exploratorios con rotación oblicua (Promax) para evaluar la estructura interna de cada instrumento. A continuación, se presentan los resultados por escala:

Pasión: Se analizó la Escala de Pasión (Vallerand, 2015; adaptación de Chamarro et al., 2015), forzando la extracción de dos factores conforme a su estructura teórica. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable ($KMO = .622$) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2(66) = 514.22$, $p < .001$), lo que indicó la pertinencia del análisis. Los resultados revelaron una solución bifactorial interpretable, donde los ítems de pasión armoniosa cargaron principalmente en el primer factor (por ejemplo, P1H = .770; P5H = .790; P8H = .831), y los ítems de pasión obsesiva en el segundo (por ejemplo, P4O = .790; P7O = .738; P12O = .593). Esta distribución de cargas es congruente con el modelo teórico de Vallerand (2015) y respalda la validez factorial del instrumento en población de estudiantes de posgrado

Compromiso: El análisis factorial exploratorio realizado mostró una estructura de tres factores alineada con este modelo teórico. Los ítems se agruparon con cargas elevadas en factores correspondientes a vigor (e.g., CG1 = .742; CG5 = .877), dedicación (e.g., CG2 = .936; CG7 = .684) y absorción (e.g., CG8 = .800; CG9 = .869), con algunas asociaciones cruzadas que reflejan la interrelación natural entre estos componentes. La escala mostró buena adecuación muestral ($KMO = .803$) y validez estructural, por lo que se consideró adecuada para su uso en el modelo de análisis. ($KMO = .803$; $\chi^2(36) = 611.47$, $p < .001$). Algunos ítems mostraron solapamiento entre dimensiones, como CG3 y CG4, que cargaron junto con los ítems de vigor, y CG6, que se agrupó con los de

dedicación. Estas agrupaciones pueden reflejar la alta interrelación entre las dimensiones del compromiso académico en contextos de posgrado.

Bienestar psicológico: Como parte del análisis de fiabilidad de las subescalas del bienestar psicológico, se identificaron ciertos ítems con bajo rendimiento estadístico que afectaban negativamente la consistencia interna de sus respectivas dimensiones. Por esta razón, se procedió a evaluar la posibilidad de suprimir dichos ítems con base en criterios tanto empíricos como conceptuales. En primer lugar, el ítem BP9RP5 ("Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí"), correspondiente a la subescala de relaciones positivas, presentó una correlación ítem-total corregida muy baja (.221), y su eliminación elevó el alfa de Cronbach de .736 a .769, lo cual justifica su exclusión por razones estadísticas sin comprometer el contenido global de la dimensión.

En la subescala de autonomía, el ítem BP14A5 ("Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general") mostró una correlación negativa (-.009), indicando un funcionamiento inverso respecto al resto de los ítems. Su eliminación produjo un incremento del alfa de .661 a .731, evidenciando que su permanencia debilitaba la coherencia interna de la escala. De forma similar, en dominio del entorno, se decidió eliminar el ítem BP18D3 ("En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo"), cuya correlación corregida fue apenas .158; su exclusión mejoró la fiabilidad de la subescala de .618 a .643.

Finalmente, en la subescala de crecimiento personal, el ítem BP22CP2REC ("En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo") presentó una baja correlación (.224) y, al eliminarlo, el alfa aumentó significativamente de .564 a .709. Este cambio permitió mejorar la consistencia interna de la dimensión manteniendo los ítems con mayor aportación al constructo.

Tras la eliminación de estos cuatro ítems con bajo rendimiento psicométrico, el AFE reveló una estructura clara de seis factores coherente con el modelo original de Ryff. El índice KMO fue de .757 y la prueba de esfericidad fue

significativa ($\chi^2(300) = 2766.385, p < .001$).

Capital psicológico: Se realizó el análisis factorial exploratorio sobre los 12 ítems del Psychological Capital Questionnaire (PCQ-12; Luthans et al., 2007), con base en su estructura teórica de cuatro dimensiones: autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (KMO = .793) y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(66) = 912.78, p < .001$), lo que indicó la pertinencia del análisis.

Los resultados revelaron una solución de cuatro factores interpretable. Los ítems de autoeficacia cargaron en el primer componente (e.g., CP1A = .523; CP2A = .503; CP3A = .446), mientras que los de resiliencia se agruparon en el segundo (e.g., CP9R = .602; CP10R = .609). Los ítems de esperanza se distribuyeron principalmente en el tercer componente (e.g., CP4E = .631; CP6E = .730), y los de optimismo en el primero (e.g., CP11O = .867; CP12O = .748), junto con los de autoeficacia. Esta agrupación refleja parcialmente la estructura teórica del instrumento, aunque se identificaron solapamientos entre las dimensiones de autoeficacia y optimismo, así como cierta dispersión dentro de los ítems de esperanza.

En cuanto a la consistencia interna, el alfa de Cronbach para la escala total fue excelente ($\alpha = .909$). Las subescalas mostraron niveles de fiabilidad aceptables a buenos: autoeficacia ($\alpha = .884$), esperanza ($\alpha = .786$), resiliencia ($\alpha = .755$) y optimismo ($\alpha = .687$). Aunque la eliminación de algunos ítems habría incrementado la consistencia interna de ciertas subescalas (por ejemplo, CP4E en esperanza), se optó por conservarlos dada su relevancia conceptual en la representación del constructo.

Satisfacción con la vida: Se analizaron los cinco ítems de la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985), forzando la extracción de un solo componente sin rotación, de acuerdo con su estructura teórica unidimensional. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable (KMO = .758) y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(10) = 238.06, p < .001$), lo que indica la pertinencia del análisis. Los resultados revelaron una

solución unifactorial, con cargas factoriales que oscilaron entre .207 y .292. Aunque estas cargas fueron relativamente bajas, la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .824$), y la evidencia teórica respalda su estructura unidimensional.

Tabla 3 Análisis Factorial Exploratorio

Escala	KMO	χ^2 (gl)	p	Estructura factorial confirmada
Pasión académica	.622	514.22 (66)	< .001	Bifactorial (armoniosa / obsesiva)
Compromiso académico	.803	611.47 (36)	< .001	Trifactorial (vigor, dedicación, absorción)
Bienestar psicológico	.757	2766.39 (300)	< .001	Seis factores (con 4 ítems eliminados)
Capital psicológico	.793	912.78 (66)	< .001	Cuatro factores parcialmente empalmados
Satisfacción con la vida	.758	238.06 (10)	< .001	Unifactorial

Estadísticos descriptivos

Se calcularon estadísticas descriptivas (media, desviación estándar, valores mínimo y máximo) para las variables incluidas en el modelo: compromiso, pasión (armoniosa y obsesiva), bienestar subjetivo, bienestar psicológico y capital psicológico. La muestra estuvo compuesta por 108 estudiantes de posgrado.

En cuanto a la pasión, la subescala de pasión armoniosa presentó una media alta ($M = 4.66$, $DT = 0.89$), lo que indica una fuerte internalización autónoma hacia las actividades académicas. Por el contrario, la pasión obsesiva obtuvo una media considerablemente menor ($M = 3.09$, $DT = 0.87$), lo que sugiere una menor presencia de motivación controlada en la muestra.

El compromiso general mostró una media también elevada ($M = 3.88$, $DT =$

0.72), con sus tres dimensiones en rangos similares: vigor (M = 3.78, DT = 0.81), dedicación (M = 4.01, DT = 0.83) y absorción (M = 3.87, DT = 0.73), lo cual refleja una implicación sostenida y emocionalmente significativa con la actividad académica.

En cuanto al bienestar psicológico, se observaron niveles altos en todas sus dimensiones, destacando crecimiento personal (M = 5.10, DT = 0.87) y propósito en la vida (M = 5.11, DT = 1.06), lo cual sugiere una alta percepción de desarrollo y sentido vital entre los participantes. La dimensión con menor media fue relaciones positivas (M = 4.51, DT = 0.99), aunque se mantiene en un nivel considerado funcional.

La satisfacción con la vida, como indicador de bienestar subjetivo, presentó una media de 4.46 (DT = 0.96), reflejando niveles generalmente positivos.

Por último, el capital psicológico global mostró una media de 4.82 (DT = 0.84), con la autoeficacia como la dimensión más alta (M = 4.94, DT = 1.10), seguida por resiliencia (M = 4.88, DT = 0.81), optimismo (M = 4.81, DT = 1.15) y esperanza (M = 4.69, DT = 0.97).

En conjunto, estos resultados sugieren una muestra caracterizada por niveles moderados a altos de recursos psicológicos positivos, con una marcada predominancia de la pasión armoniosa sobre la obsesiva, y un perfil de compromiso académico sostenido.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos

Variable / Subescala	Mínimo	Máximo	Media	DE
Pasión armoniosa	1.67	6.00	4.66	0.89
Pasión obsesiva	1.50	5.33	3.09	0.87
Compromiso general	1.22	5.00	3.88	0.72
Compromiso - Vigor	1.00	5.00	3.78	0.81
Compromiso - Dedicación	1.00	5.00	4.01	0.83
Compromiso - Absorción	1.67	5.00	3.87	0.73
Bienestar psicológico	1.00	6.00	4.48	0.64
BP - Autoaceptación	1.00	6.00	4.92	1.17
BP - Relaciones positivas	2.20	6.00	4.51	0.99

BP - Autonomía	3.17	6.00	4.62	0.87
BP - Dominio del entorno	2.00	6.00	4.82	0.83
BP - Crecimiento personal	2.25	6.00	5.10	0.87
BP - Propósito de vida	1.80	6.00	5.11	1.06
Satisfacción con la vida	2.00	6.00	4.46	0.96
Capital psicológico	2.42	6.00	4.82	0.84
CP - Autoeficacia	1.00	6.00	4.94	1.10
CP - Esperanza	2.25	6.00	4.69	0.97
CP - Resiliencia	2.67	6.00	4.88	0.81
CP - Optimismo	1.00	6.00	4.81	1.15

Perfiles de pasión

Con base en el Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2015) y su desarrollo posterior en el enfoque cuadripartito (Gillet et al., 2022), se procedió a clasificar a los participantes en perfiles combinados de pasión armoniosa (PA) y pasión obsesiva (PO). Esta estrategia responde a la necesidad de analizar la interacción entre ambos tipos de pasión dentro de una misma persona, reconociendo que no se trata de dimensiones mutuamente excluyentes, sino que pueden coexistir en distintos grados (Vallerand et al., 2010; Schellenberg et al., 2021).

El uso de perfiles permite un análisis centrado en la persona (person-centered approach), en contraste con los modelos centrados en variables. Este enfoque resulta especialmente pertinente cuando se busca identificar subgrupos con patrones motivacionales distintivos que puedan tener implicaciones diferenciales en el compromiso académico y otras variables psicosociales (Morin et al., 2011; Gillet et al., 2023).

Los puntos de corte se definieron a partir de la mediana de cada subescala en la muestra (PA = 4.67; PO = 3.00). Esta estrategia de clasificación ha sido utilizada para explorar la relación entre tipos de pasión y variables como el rendimiento, la autorregulación y el bienestar en distintos contextos educativos (Silva et al., 2021; Zhao et al., 2021).

A partir de los puntajes obtenidos en las escalas de pasión armoniosa y obsesiva, se establecieron cuatro perfiles siguiendo el criterio de la mediana como punto de corte, tal como se ha utilizado en investigaciones previas (p. ej., Philippe et al., 2009; Vallerand et al., 2010; Gillet et al., 2022):

- Pasión armoniosa predominante: alta PA y baja PO
- Pasión obsesiva predominante: alta PO y baja PA
- Pasión dual: alta PA y alta PO
- Sin pasión: baja PA y baja PO

Los resultados muestran que el perfil más frecuente fue el de pasión armoniosa predominante (39.8%), seguido por pasión obsesiva predominante (23.1%) y pasión dual (20.4%). Un 16.7% de los estudiantes no presentó niveles altos en ninguna de las dos formas de pasión. Esta distribución sugiere que, en general, la mayoría de los estudiantes manifiestan algún tipo de implicación apasionada con sus actividades académicas, siendo la forma armoniosa la más representativa en esta muestra.

Tabla 5 Perfiles de pasión

Perfil	Criterio	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna pasión	Baja armoniosa y baja obsesiva	18	16.7%
Pasión armoniosa predominante	Alta armoniosa y baja obsesiva	43	39.8%
Pasión obsesiva predominante	Baja armoniosa y alta obsesiva	25	23.1%
Pasión dual	Alta en ambas subescalas	22	20.4%
		108	100%

Esta clasificación permitió analizar comparativamente los niveles de compromiso académico, bienestar y capital psicológico entre los distintos perfiles, aportando evidencia sobre cómo las combinaciones de tipos de pasión pueden influir diferencialmente en la experiencia doctoral.

Resultados comparativos y correlacionales

Comparación de compromiso según perfil de pasión

Con el objetivo de comparar el nivel de compromiso académico según el tipo predominante de pasión (armoniosa u obsesiva), se llevó a cabo un análisis no paramétrico debido a que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas requeridos por el ANOVA tradicional. En primer lugar, se verificó la distribución de la variable Compromiso en cada grupo mediante la prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados indicaron una violación del supuesto de normalidad en los cuatro perfiles de pasión ($p < .05$). Posteriormente, se aplicó la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de varianzas, la cual resultó significativa ($F = 11.838$, $p = .000$), indicando que las varianzas entre grupos no eran homogéneas.

Tabla 6 Prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) del compromiso académico según perfil de pasión

Perfil de pasión	Sig. (Shapiro-Wilk)
Sin pasión	.021
Pasión armoniosa predominante	.003
Pasión obsesiva predominante	.001
Pasión dual	.025

Debido a estos resultados, se optó por realizar la prueba de Kruskal-Wallis, una alternativa no paramétrica que permite comparar las diferencias entre más de dos grupos sin asumir normalidad ni homocedasticidad. La variable de agrupación fue el Perfil de pasión, que incluía cuatro categorías previamente construidas: sin pasión, pasión armoniosa predominante, pasión obsesiva predominante y pasión dual.

Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los niveles de compromiso académico entre los distintos perfiles de pasión identificados en la muestra. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(3) = 5.111$, $p = .164$, lo que indica que el nivel de compromiso no varía de forma significativa en función del tipo predominante de pasión reportado por los

estudiantes de posgrado.

Aunque los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis no mostraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de compromiso entre los perfiles de pasión, los estadísticos descriptivos permiten observar ciertas tendencias en la muestra. En particular, los estudiantes con perfil de pasión dual presentaron el promedio más alto de compromiso ($M = 4.16$, $DT = 0.47$), seguidos por aquellos con pasión armoniosa predominante ($M = 4.00$, $DT = 0.44$). En contraste, los estudiantes con pasión obsesiva predominante reportaron el compromiso más bajo ($M = 3.49$, $DT = 1.14$).

Tabla 7 Media y desviación típica del compromiso académico según perfil de pasión

Perfil de pasión	N	Media de compromiso	Desviación típica
Sin pasión	18	3.83	0.57
Pasión armoniosa predominante	43	4.00	0.44
Pasión obsesiva predominante	25	3.49	1.14
Pasión dual	22	4.16	0.47
Total	108		

El perfil de pasión dual presentó el mayor nivel de compromiso, seguido del perfil armonioso, mientras que el perfil obsesivo mostró el nivel más bajo. Estas variaciones, aunque no concluyentes, podrían señalar patrones diferenciados de implicación académica asociados al tipo de pasión predominante, lo cual resulta relevante para orientar futuras intervenciones.

Correlaciones entre compromiso y pasión

Con el propósito de examinar la relación entre las dimensiones del compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) y las formas de pasión (armoniosa y obsesiva), se calcularon coeficientes de correlación de Spearman, dado que las variables no cumplían con los supuestos de normalidad.

Tabla 8 Correlación Compromiso - Pasión

Dimensión de compromiso	Pasión armoniosa (r)	Sig.	Pasión obsesiva (r)	Sig.
Vigor	0.658	0	-.228	0.018
Dedicación	0.592	0	-.159	0.101
Absorción	0.495	0	-.049	0.615
Compromiso total	0.642	0	-.163	0.091

Los resultados revelaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las tres dimensiones del compromiso general y la pasión armoniosa, con coeficientes que oscilaron entre $r = .495$ y $r = .658$ ($p < .01$). En particular, la correlación más alta se observó entre vigor y pasión armoniosa ($r = .658$, $p < .01$), lo que indica que las personas que experimentan altos niveles de energía y entusiasmo tienden también a involucrarse con motivación autónoma y flexible en las actividades que les resultan significativas.

En contraste, las correlaciones con la pasión obsesiva fueron negativas y de baja magnitud. La única correlación significativa se observó entre vigor y pasión obsesiva ($r = -.228$, $p < .05$), lo cual podría interpretarse como una tendencia de las personas con mayor compromiso vigoroso a no experimentar una forma de pasión compulsiva o rígida. Las demás correlaciones entre pasión obsesiva y las otras dimensiones del compromiso general no alcanzaron significación estadística.

En conjunto, estos resultados respaldan la hipótesis teórica de que la pasión armoniosa se relaciona con una forma más adaptativa de compromiso, mientras que la pasión obsesiva no se asocia de forma consistente con niveles más altos de compromiso general, e incluso puede relacionarse negativamente con sus componentes energéticos.

Correlaciones entre todas las variables del modelo

Con el objetivo de examinar las asociaciones entre las variables centrales del modelo, se calcularon coeficientes de correlación de Spearman. Esta técnica fue seleccionada debido al incumplimiento del supuesto de normalidad en varias de las variables. Las correlaciones se analizaron a nivel de subdimensiones para identificar patrones específicos de relación entre los constructos, y se agrupan a continuación por pares de variables teóricamente relacionadas.

Tabla 9 Bienestar Psicológico ↔ Compromiso Académico

Dimensión de bienestar psicológico	Vigor (r)	Sig.	Dedicación (r)	Sig.	Absorción (r)	Sig.
Autoaceptación	0.624	.000	0.773	.000	0.588	.000
Relaciones positivas	0.244	.011	0.432	.000	0.301	.002
Autonomía	0.284	.003	0.372	.000	0.070	.472
Dominio del entorno	0.447	.000	0.676	.000	0.399	.000
Crecimiento personal	0.577	.000	0.658	.000	0.637	.000
Propósito de vida	0.654	.000	0.787	.000	0.619	.000

Las dimensiones del bienestar psicológico mostraron correlaciones positivas y significativas con la mayoría de las subescalas del compromiso, especialmente dedicación, que presentó los coeficientes más altos (hasta $r = .787$ con propósito de vida). Estos resultados indican que los estudiantes con mayor autoaceptación, propósito y crecimiento personal tienden a implicarse con mayor entusiasmo, energía y concentración.

Tabla 10 Bienestar Psicológico ↔ Pasión

Dimensión de bienestar psicológico	Pasión armoniosa (r)	Sig.	Pasión obsesiva (r)	Sig.
Autoaceptación	0.662	.000	-0.283	.003

Relaciones positivas	0.184	.056	-0.151	.118
Autonomía	0.320	.001	-0.305	.001
Dominio del entorno	0.495	.000	-0.238	.013
Crecimiento personal	0.466	.000	-0.011	.908
Propósito de vida	0.740	.000	-0.279	.003

La pasión armoniosa presentó correlaciones positivas y significativas con todas las dimensiones del bienestar psicológico, particularmente con propósito de vida ($r = .740$) y autoaceptación ($r = .662$). En cambio, la pasión obsesiva mostró correlaciones negativas, siendo significativas con autoaceptación, autonomía, dominio del entorno y propósito de vida. Esto sugiere que una pasión integrada de forma autónoma se asocia con un mayor bienestar eudaimónico, mientras que una pasión controlada puede vincularse con menor bienestar psicológico.

Tabla 11 Capital Psicológico ↔ Pasión

Componente de capital psicológico	Pasión armoniosa (r)	Sig.	Pasión obsesiva (r)	Sig.
Autoeficacia	0.758	.000	-0.430	.000
Resiliencia	0.509	.000	-0.208	.031
Esperanza	0.665	.000	-0.170	.079
Optimismo	0.664	.000	-0.292	.002

Se observó una fuerte relación positiva entre los componentes del capital psicológico y la pasión armoniosa, especialmente con la autoeficacia ($r = .758$) y la esperanza ($r = .665$). Por el contrario, la pasión obsesiva mostró correlaciones negativas con autoeficacia, optimismo y resiliencia. Estos hallazgos indican que quienes cuentan con recursos personales como confianza, perseverancia y optimismo tienden a desarrollar una pasión más saludable y autorregulada por su actividad académica.

Tabla 12 Capital Psicológico ↔ Compromiso Académico

Componente de capital psicológico	Vigor (r)	Sig.	Dedicación (r)	Sig.	Absorción (r)	Sig.
Autoeficacia	0.558	.000	0.529	.000	0.431	.000
Resiliencia	0.357	.000	0.483	.000	0.460	.000
Esperanza	0.531	.000	0.706	.000	0.550	.000
Optimismo	0.662	.000	0.772	.000	0.653	.000

Todas las dimensiones del capital psicológico se correlacionaron positivamente con las tres subescalas del compromiso. La dedicación fue la más asociada, particularmente con optimismo ($r = .772$) y esperanza ($r = .706$). Esto respalda que los recursos psicológicos positivos fortalecen la implicación activa, el entusiasmo y la concentración en los estudios de posgrado.

Tabla 13 Satisfacción con la Vida ↔ Compromiso Académico

Dimensión	Vigor (r)	Sig.	Dedicación (r)	Sig.	Absorción (r)	Sig.
Satisfacción con la vida	0.617	.000	0.790	.000	0.562	.000

La satisfacción con la vida mostró asociaciones positivas y significativas con vigor, dedicación y absorción, destacando la alta correlación con dedicación ($r = .790$). Esto sugiere que los estudiantes que evalúan positivamente su vida también se sienten más entusiastas y comprometidos con sus actividades.

Tabla 14 Satisfacción con la Vida ↔ Compromiso Académico

Dimensión	Pasión armoniosa (r)	Sig.	Pasión obsesiva (r)	Sig.
Satisfacción con la vida	0.660	.000	-0.172	.074

Se encontró una correlación positiva significativa entre satisfacción con la vida y pasión armoniosa ($r = .660$), mientras que la relación con pasión obsesiva fue negativa y no significativa. Estos resultados refuerzan que la pasión armoniosa puede actuar como un canal que conecta el bienestar subjetivo con una implicación académica significativa y sostenible.

Los resultados correlacionales muestran que el compromiso académico y la pasión armoniosa se relacionan consistentemente con niveles más altos de bienestar y capital psicológico, así como con una mayor satisfacción con la vida. En cambio, la pasión obsesiva mostró asociaciones negativas con algunos recursos personales, aunque de forma menos consistente. Estos resultados refuerzan la pertinencia del modelo teórico planteado, donde los recursos internos y el tipo de pasión influyen en la implicación académica del estudiantado de posgrado.

Resultados explicativos

Dado que el tamaño muestral ($N = 108$) no cumple con los mínimos requeridos para realizar un modelo de ecuaciones estructurales completo con variables latentes se optó por una versión reducida del modelo teórico. En esta versión, los constructos fueron operacionalizados mediante puntuaciones compuestas (totales o promedios), lo que permitió realizar un análisis de mediación con variables observadas. Esta estrategia, respaldada por autores como Hayes (2018) y Kline (2016), permite conservar la lógica relacional del modelo teórico original, aunque sin estimar las estructuras de medición latente. Se recomienda interpretar los resultados con precaución, reconociendo que futuras investigaciones con muestras más amplias podrán validar el modelo completo.

Modelo de efectos directos

Con el propósito de examinar las asociaciones directas entre los recursos personales y el compromiso académico, se estimó un modelo estructural con variables observadas en el que se incluyeron como predictores el bienestar psicológico (BiePsi), la satisfacción con la vida (SatVida), el capital psicológico (PsyCap), y las dos formas de pasión (armoniosa y obsesiva).

El modelo mostró un ajuste perfecto a los datos ($\chi^2 = 0.000$, $df = 0$; CFI = 1.000; RMSEA = no reportado), lo cual es esperable dado que se trata de un modelo saturado en el que todos los parámetros posibles fueron estimados. Los recursos personales evaluados predijeron significativamente el compromiso, con betas de magnitud pequeña a moderada.

Tabla 15 Efectos directos estandarizados del modelo predictivo hacia el compromiso académico

Predictor → Compromiso	β (estandarizado)	Interpretación
SatVida	.17	Pequeño-moderado
Psycap	.24	Moderado
BiePsi	.23	Moderado
PasionArmoniosa	.12	Pequeño
PasionObsesiva	.05	Muy pequeño (casi nulo)

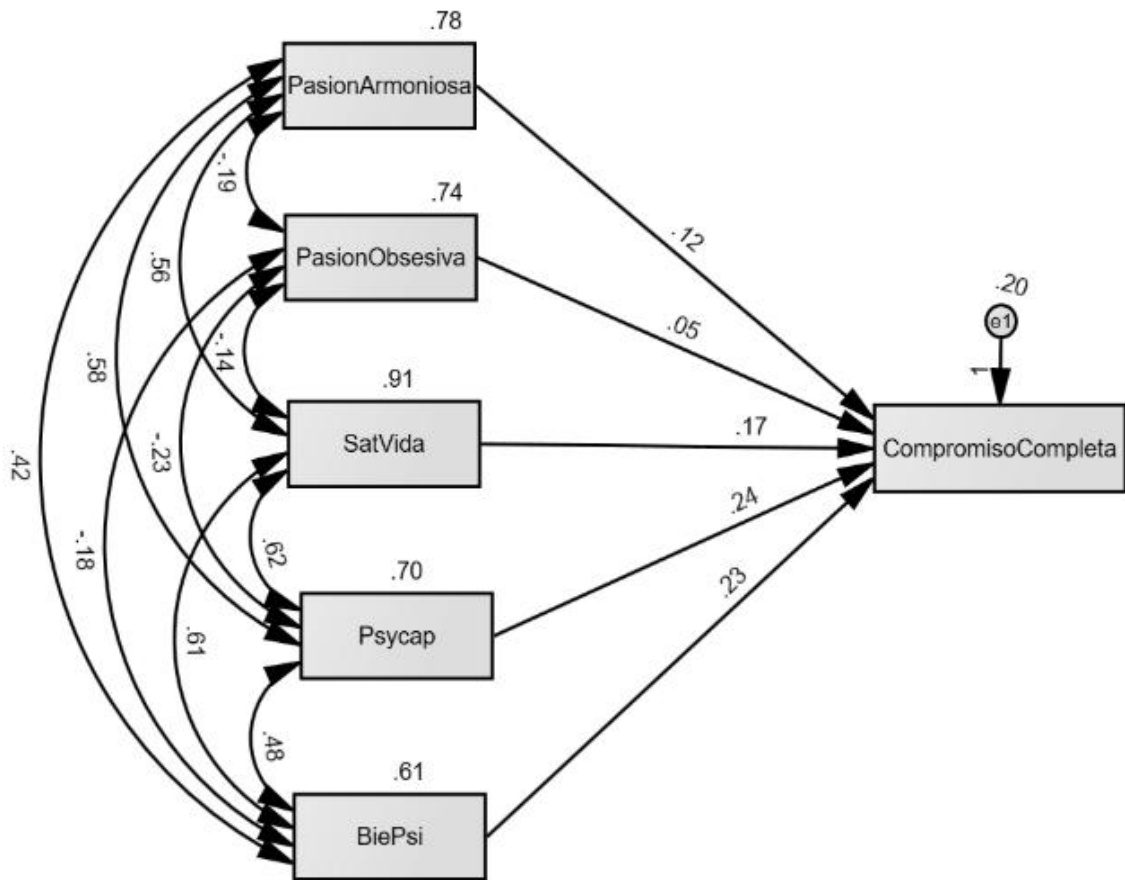


Figura 7 Modelo de efectos directos

Los resultados del modelo mostraron asociaciones positivas y significativas entre el compromiso académico y las tres variables de recursos personales: bienestar psicológico ($\beta = .23$), capital psicológico ($\beta = .24$) y satisfacción con la vida ($\beta = .17$), lo cual indica que todos ellos predicen el nivel de implicación académica, aunque con diferente magnitud. La relación más robusta fue observada con el capital psicológico, seguida del bienestar psicológico, y en tercer lugar, la satisfacción con la vida.

Asimismo, se encontró que la pasión armoniosa también se relaciona positivamente con el compromiso académico ($\beta = .12$), mientras que la pasión obsesiva presentó un efecto muy bajo ($\beta = .05$), sin relevancia sustantiva. En

conjunto, estos hallazgos indican que tanto los recursos personales como ciertos factores motivacionales pueden actuar como predictores directos del compromiso en la formación doctoral, siendo el capital psicológico y el bienestar psicológico los más consistentes.

Modelo de mediación con pasión

Con el objetivo de determinar el papel mediador de la pasión (armoniosa y obsesiva) en la relación entre los recursos personales y el compromiso académico, se estimó un modelo de mediación parcial con variables observadas mediante puntuaciones compuestas. Esta decisión metodológica respondió a las limitaciones del tamaño muestral y se fundamenta en autores como Hayes (2018) y Kline (2016), quienes avalan el uso de modelos con variables observables en contextos de investigación aplicada.

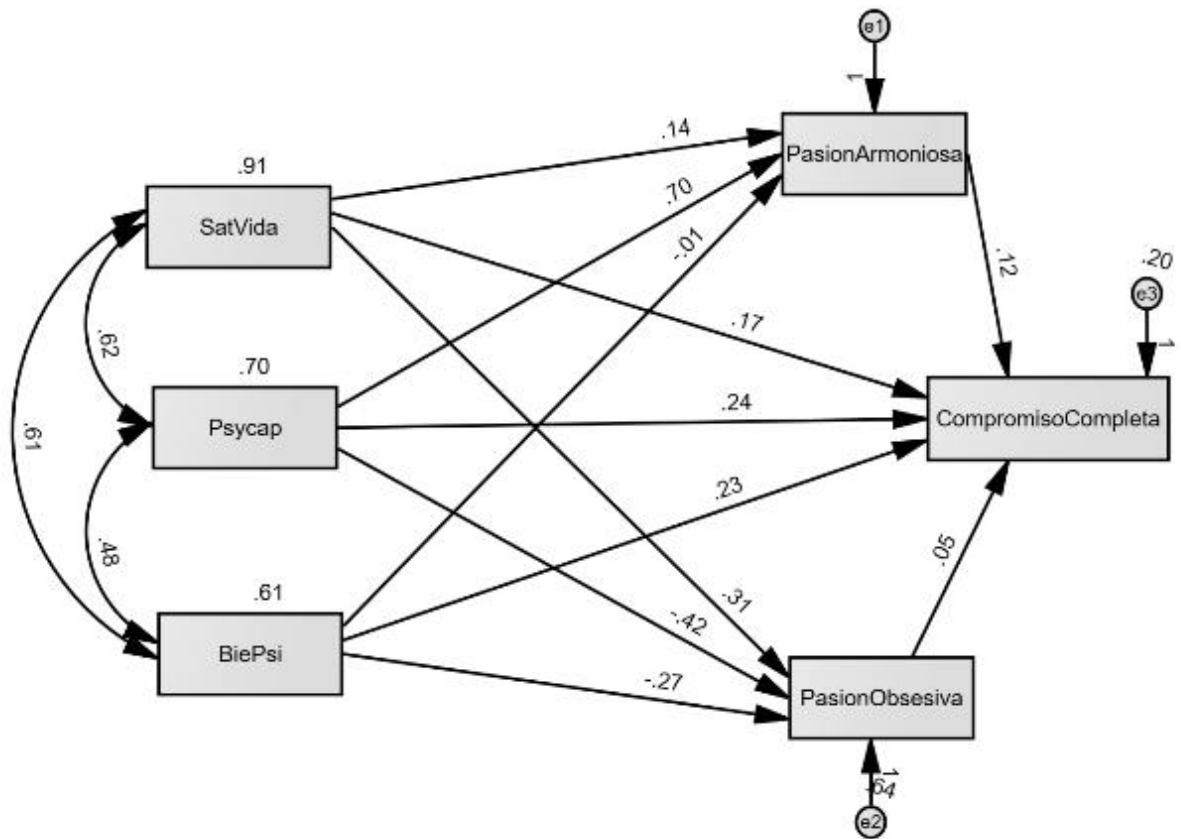


Figura 8 Modelo de mediación con pasión

El modelo mostró un ajuste excelente en todos los índices:

Tabla 16 Ajuste del modelo de mediación con pasión

χ^2	p	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA	IC 90%	PCLOSE	RMR
0.014	.907	0.014	.999	.948	1.000	1.000	1.034	.000	[.000– .108]	.919	.001

Nota: χ^2 = Chi cuadrada, p = valor de probabilidad, CMIN/DF = Chi cuadrada sobre grados de libertad, GFI = Índice de bondad de ajuste, AGFI = Índice de bondad de ajuste ajustado, CFI = Índice de ajuste comparativo, TLI = Índice de Tucker Lewis, IFI = Índice de ajuste incremental, RMSEA = Aproximación del error cuadrático medio de la raíz, IC 90 por ciento = Intervalo de confianza al noventa por ciento del RMSEA, PCLOSE = Probabilidad de un ajuste cercano al perfecto, RMR = Raíz cuadrada media residual.

Todos los indicadores se ubicaron dentro de los criterios aceptables, confirmando la pertinencia del modelo mediador.

Efectos directos

Los coeficientes estandarizados (β) del modelo mostraron que el capital psicológico fue el predictor más fuerte de la pasión armoniosa ($\beta = .70$), seguido de la satisfacción con la vida ($\beta = .14$). La pasión armoniosa, a su vez, se relacionó positivamente con el compromiso académico ($\beta = .12$). El bienestar psicológico mostró una relación negativa con la pasión obsesiva ($\beta = -.27$),

Tabla 17 Efectos directos del modelo de mediación con pasión

Relación	β	Interpretación
SatVida → PasiónArmoniosa	.14	Relación pequeña-positiva
Psycap → PasiónArmoniosa	.70	Relación fuerte-positiva
BiePsi → PasiónArmoniosa	–	Relación nula o prácticamente .01 inexistente
SatVida → PasiónObsesiva	.31	Relación moderada-positiva
Psycap → PasiónObsesiva	-.42	Relación fuerte-negativa
BiePsi → PasiónObsesiva	–	Relación moderada-negativa .27

PasiónArmoniosa → Compromiso	.12	Relación pequeña-positiva
PasiónObsesiva → Compromiso	.05	Relación muy débil o casi nula
SatVida → Compromiso	.17	Relación pequeña a moderada-positiva
Psycap → Compromiso	.24	Relación moderada-positiva
BiePsi → Compromiso	.23	Relación moderada-positiva

Efectos indirectos

Se estimaron mediante bootstrapping con 5000 remuestreos los siguientes efectos indirectos:

Tabla 18 Efectos indirectos del modelo de mediación con pasión

Predictora → Compromiso (mediado)	β
BiePsi → Compromiso	-.016
Psycap → Compromiso	.061
SatVida → Compromiso	.034

Estos resultados indican que:

- El capital psicológico tuvo el mayor efecto indirecto, lo que refuerza su rol como predictor mediado por la pasión armoniosa.
- La satisfacción con la vida también tuvo un efecto indirecto pequeño pero positivo.
- El bienestar psicológico mostró un efecto indirecto negativo muy pequeño, posiblemente explicado por su asociación con la pasión obsesiva.

Efectos totales y tipo de mediación

Tabla 19 Efectos totales del modelo de mediación con pasión

Predictor → Compromiso	Directo	Indirecto	Total	Tipo de mediación
BiePsi → Compromiso	.228	-.016	.212	Parcial

Psycap → Compromiso	.235	.061	.296	Parcial
SatVida → Compromiso	.170	.034	.204	Parcial

La mediación se considera parcial en los tres casos, dado que los efectos directos se mantuvieron significativos tras incluir los efectos indirectos.

Interpretación de los resultados

- Capital psicológico → Pasión → Compromiso

Es el predictor más fuerte, con un efecto indirecto positivo ($\beta = .061$) mediado principalmente por la pasión armoniosa.

Refuerza lo propuesto por Luthans et al. (2007) y Vallerand (2015) sobre la capacidad de los recursos personales para traducirse en implicación académica a través de la pasión.

- Satisfacción con la vida → Pasión → Compromiso

Muestra un efecto indirecto moderado ($\beta = .034$), sugiriendo que un mayor bienestar subjetivo promueve una conexión emocional positiva con la actividad académica, generando compromiso.

- Bienestar psicológico → Pasión → Compromiso

Efecto indirecto negativo y mínimo ($\beta = -.016$), posiblemente explicado por su asociación con la pasión obsesiva, la cual tuvo un impacto casi nulo en el compromiso.

Esta relación negativa puede reflejar tensiones entre la búsqueda de autonomía/sentido vital y un entorno académico poco alineado con dichos valores (Vallerand et al., 2010; Schellenberg et al., 2023).

El modelo de mediación propuesto respalda la hipótesis de que la pasión, especialmente en su forma armoniosa, actúa como un mecanismo psicológico que canaliza los recursos personales hacia una implicación académica sostenida. Los efectos fueron más marcados en el caso del capital psicológico,

aunque también se observaron mediaciones positivas con la satisfacción con la vida. En cambio, los efectos vinculados al bienestar psicológico evidenciaron complejidades, asociadas en parte con la presencia de una pasión menos adaptativa.

Comparación de modelos estructurales mediante SEM

Con el objetivo de identificar el modelo estructural más parsimonioso y con mejor ajuste para explicar las relaciones entre recursos personales, pasión y compromiso académico, se compararon tres modelos: el modelo mediado completo, una versión reducida sin rutas no significativas, y un modelo alternativo invertido.

En la primera etapa de reducción del modelo, se eliminaron las rutas que presentaron coeficientes estandarizados menores a $|.10|$ y que no contaban con un respaldo teórico sólido. En específico, se suprimieron las rutas de la pasión obsesiva al compromiso académico ($\beta = .05$) y del bienestar psicológico a la pasión armoniosa ($\beta = -.01$), por tratarse de efectos débiles o nulos que no contribuyen significativamente a la explicación del modelo. Esta estrategia se basó en criterios de parsimonia y consistencia teórica (Kline, 2016).

Estas decisiones permitieron conservar la estructura explicativa central con la mediación de la pasión entre recursos personales y compromiso, reduciendo el número de parámetros y mejorando la parsimonia estructural.

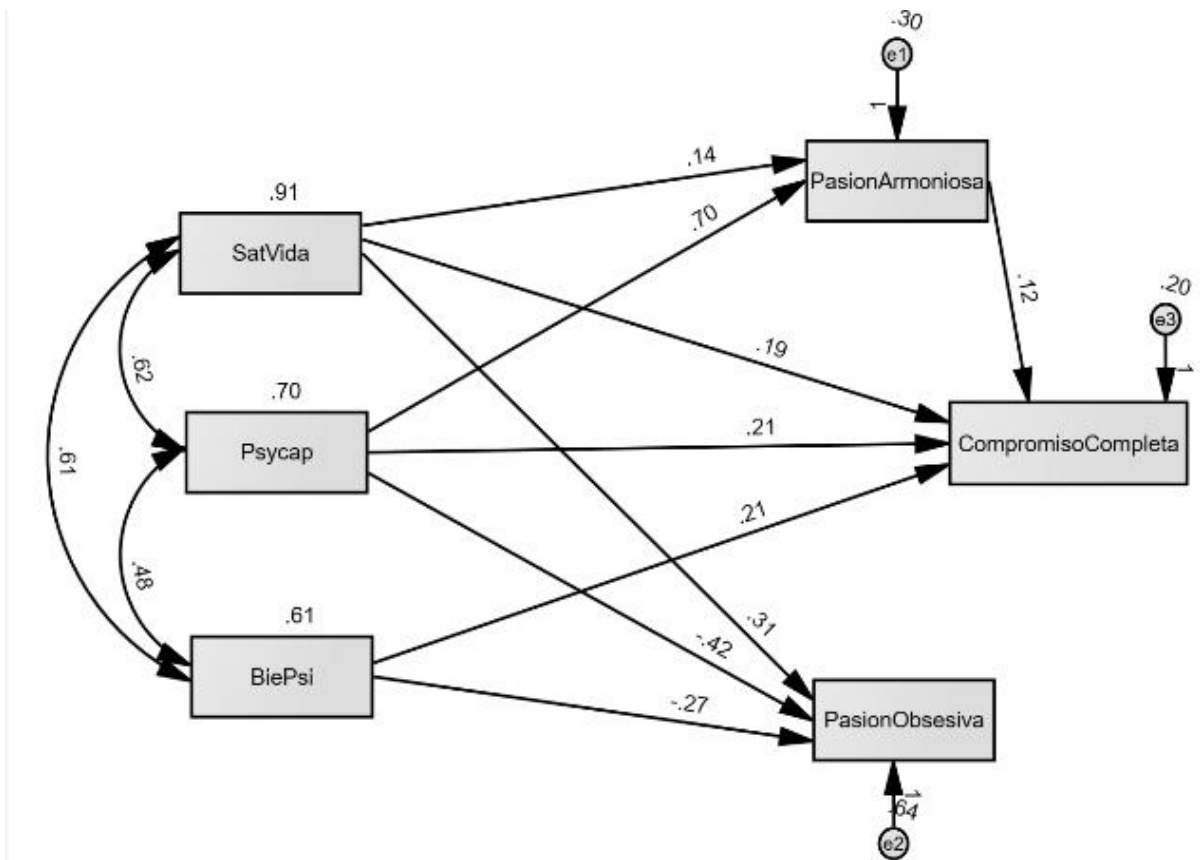


Figura 9 Modelo de mediación reducido

Tabla 20 Ajuste del modelo de mediación reducido

χ^2	p	CFI	RMSEA	IC 90%	PCLOSE	AIC	ECVI	RMR
1.070	.784	.999	.000	[0.000 – 0.106]	.844	37.070	.346	.008

Nota: χ^2 = Chi cuadrada, p = valor de probabilidad, CFI = Índice de ajuste comparativo, RMSEA = Aproximación del error cuadrático medio de la raíz, IC 90 por ciento = Intervalo de confianza al noventa por ciento del RMSEA, PCLOSE = Probabilidad de un ajuste cercano al perfecto, AIC = Criterio de información de Akaike, ECVI = Índice de validación cruzada esperada, RMR = Raíz cuadrada media residual.

Todos los indicadores se ubicaron dentro de los criterios aceptables, confirmando la pertinencia del modelo reducido.

Efectos directos

Los coeficientes estandarizados (β) del modelo mostraron que el capital psicológico fue el predictor más fuerte de la pasión armoniosa ($\beta = .70$), seguido

de la satisfacción con la vida ($\beta = .14$). La pasión armoniosa, a su vez, se relacionó positivamente con el compromiso académico ($\beta = .12$). El bienestar psicológico mostró una relación negativa con la pasión obsesiva ($\beta = -.27$),

Tabla 21 Efectos directos del modelo de mediación reducido

Relación	β	Interpretación
SatVida → PasiónArmoniosa	.14	Relación pequeña-positiva
Psycap → PasiónArmoniosa	.70	Relación fuerte-positiva
SatVida → PasiónObsesiva	–	Relación moderada-negativa
	.31	
Psycap → PasiónObsesiva	-.42	Relación fuerte-negativa
BiePsi → PasiónObsesiva	–	Relación moderada-negativa
	.27	
PasiónArmoniosa → Compromiso	.12	Relación pequeña-positiva
SatVida → Compromiso	.19	Relación pequeña a moderada-positiva
Psycap → Compromiso	.21	Relación moderada-positiva
BiePsi → Compromiso	.21	Relación moderada-positiva

Efectos indirectos

Se estimaron mediante bootstrapping con 5000 remuestreos los siguientes efectos indirectos:

Tabla 22 Efectos indirectos del modelo de mediación reducido

Relación	β (Efecto Indirecto)	Interpretación
Psycap → Compromiso (indirecto)	0.083	Moderado
SatVida → Compromiso (indirecto)	0.016	Muy pequeño
BiePsi → Compromiso (indirecto)	0.000	Nulo

Estos resultados indican que:

- El capital psicológico mostró un efecto indirecto moderado, lo que refuerza su papel como recurso que impulsa el compromiso académico a través de la pasión armoniosa.
- La satisfacción con la vida presentó un efecto indirecto muy pequeño, lo cual sugiere una influencia secundaria mediada por la pasión, con menor peso explicativo que sus efectos directos.
- El bienestar psicológico no presentó efecto indirecto ($\beta = .000$), lo que indica que su relación con el compromiso no se explica a través de la mediación por pasión armoniosa ni obsesiva en este modelo reducido.

Efectos totales y tipo de mediación

Tabla 23 Efectos totales del modelo de mediación reducido

Predictor	→	Directo	Indirecto	Total	Tipo de mediación
Compromiso					
BiePsi	→	0.214	0.000	0.214	Sin mediación (efecto directo único)
Psycap	→	0.213	0.083	0.295	Mediación parcial (Pasión armoniosa)
SatVida	→	0.188	0.016	0.204	Mediación parcial débil (mínima)

Interpretación de los resultados

- Capital psicológico → Pasión → Compromiso

Es el predictor con el efecto total más alto ($\beta = .295$), con una mediación parcial ejercida principalmente a través de la pasión armoniosa.

El efecto indirecto ($\beta = .083$) reafirma el rol del capital psicológico como motor motivacional, facilitando una implicación autónoma y sostenida con las tareas académicas.

Este hallazgo es coherente con lo planteado por Luthans et al. (2007) y

Vallerand (2015) respecto a la importancia de los recursos internos en la formación de pasiones adaptativas y compromiso sostenido.

- Satisfacción con la vida → Pasión → Compromiso

El efecto indirecto es muy pequeño ($\beta = .016$), lo que indica una mediación parcial débil.

Aun así, la dirección positiva del efecto sugiere que una mayor satisfacción con la vida puede contribuir, aunque levemente, a la construcción de una relación emocional positiva con la actividad académica que derive en compromiso.

- Bienestar psicológico → Pasión → Compromiso

No se detectó mediación (β indirecto = .000). El compromiso se explica directamente por el bienestar psicológico, sin intervención de la pasión como variable mediadora.

Esto puede reflejar que el bienestar eudaimónico opera por vías distintas o que su influencia sobre la pasión no es consistente en esta muestra específica.

Este hallazgo respalda la decisión metodológica de eliminar la ruta Bienestar psicológico → Pasión armoniosa del modelo estructural.

Modelo alternativo invertido

Como parte del objetivo 9, se evaluó un modelo alternativo que invierte la dirección de las relaciones teóricas principales, explorando la posibilidad de que el compromiso académico funcione como variable predictora de la pasión y, a su vez, del bienestar subjetivo, psicológico y del capital psicológico. Esta hipótesis se sustenta en resultados previos que han documentado el papel del compromiso como facilitador de estados afectivos positivos y de motivación sostenida. Por ejemplo, Rahimi, Paquette y Vallerand (2023) encontraron que el compromiso académico puede generar emociones positivas incluso en contextos de fracaso, las cuales fortalecen la resiliencia emocional. De manera similar, Zhou (2021) propuso que el compromiso sostenido puede fomentar la formulación de metas personales, lo cual a su vez alimenta la pasión armoniosa y el crecimiento académico. Estas perspectivas sugieren que la implicación activa con las tareas académicas puede consolidar recursos internos y

emocionales, en lugar de ser únicamente un resultado de ellos.

No obstante, al someter este modelo a prueba, los resultados empíricos mostraron un ajuste deficiente ($\chi^2(4) = 71.96$, $p < .001$; RMSEA = .398; CFI = .842; GFI = .815), lo que indica que el modelo no representa adecuadamente las relaciones observadas en la muestra. Aunque algunas rutas fueron significativas, los efectos de la pasión obsesiva fueron nulos o incluso negativos, y el modelo no logró explicar adecuadamente la varianza en las variables de bienestar ni mejorar los índices de ajuste en comparación con los modelos teóricamente propuestos.

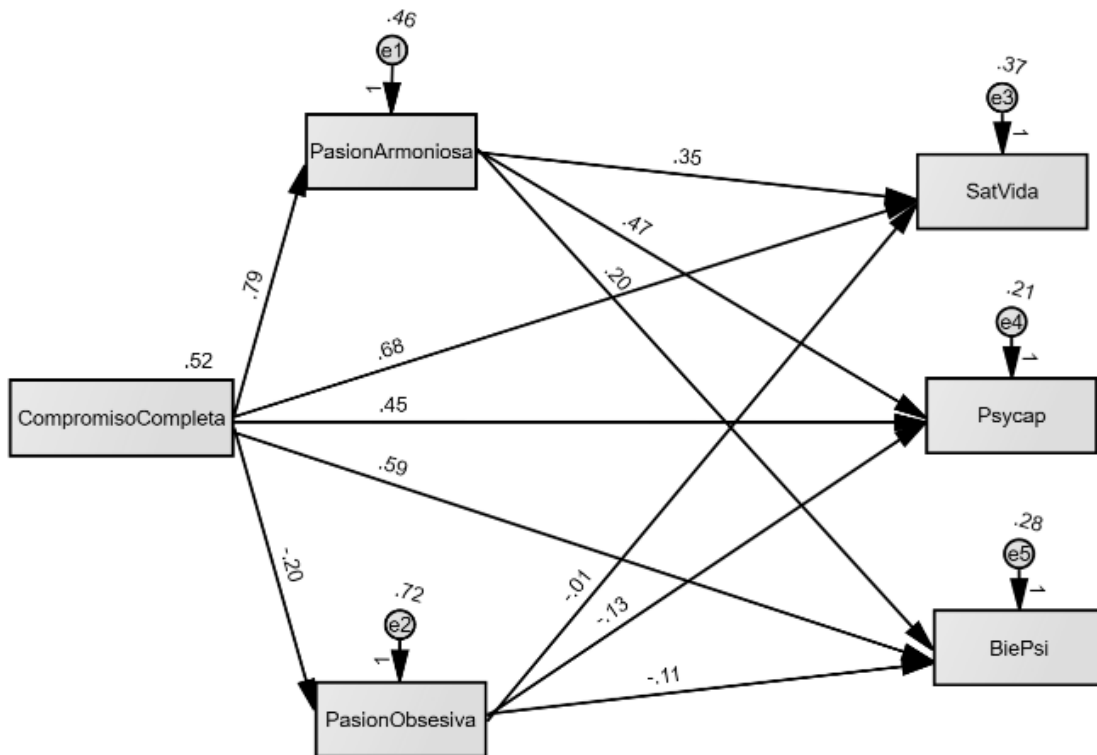


Figura 10 Modelo alternativo

Tabla 24 Ajuste del modelo alternativo

χ^2	p	CFI	RMSEA
71.960	< .001	.842	.398

Nota: χ^2 = Chi cuadrada, p = valor de probabilidad, CFI = Índice de ajuste comparativo, RMSEA = Aproximación del error cuadrático medio de la raíz

Efectos directos

Los coeficientes estandarizados (β) del modelo alternativo mostraron que el compromiso académico fue un predictor significativo de la pasión armoniosa ($\beta = .79$), así como del bienestar psicológico ($\beta = .59$), el capital psicológico ($\beta = .45$) y la satisfacción con la vida ($\beta = .68$). La pasión armoniosa también predijo de forma positiva estos tres recursos, mientras que la pasión obsesiva mostró efectos negativos o nulos, con relaciones débiles o no significativas.

Tabla 25 Efectos directos del modelo alternativo

Relación	β	Interpretación
Compromiso → Pasión armoniosa	.793	Relación fuerte-positiva
Compromiso → Pasión obsesiva	-.196	Relación moderada-negativa
Compromiso → BiePsi	.587	Relación moderada-positiva
Compromiso → Psycap	.446	Relación moderada-positiva
Compromiso → SatVida	.684	Relación fuerte-positiva
Pasión armoniosa → BiePsi	.199	Relación pequeña-positiva
Pasión armoniosa → Psycap	.470	Relación moderada-positiva
Pasión armoniosa → SatVida	.353	Relación moderada-positiva
Pasión obsesiva → BiePsi	-.111	Relación pequeña-negativa
Pasión obsesiva → Psycap	-.134	Relación pequeña-negativa
Pasión obsesiva → SatVida	-.009	Nula o irrelevante

Efectos indirectos

Se estimaron mediante bootstrapping con 5000 remuestreos los siguientes efectos indirectos:

Tabla 26 Efectos indirectos del modelo alternativo

Relación	β (Efecto Indirecto)	Interpretación
Compromiso → BiePsi (indirecto)	.179	Relación pequeña
Compromiso → Psycap (indirecto)	.398	Relación moderada
Compromiso → SatVida (indirecto)	.282	Relación moderada

Efectos totales y tipo de mediación

Tabla 27 Efectos totales del modelo alternativo

Predictor	→	Directo	Indirecto	Total	Tipo de mediación
Compromiso					
Compromiso	→	.587	.179	.767	Medición parcial (poca fuerza explicativa)
BiePsi					
Compromiso	→	.446	.398	.844	Medición parcial (Pasión armoniosa)
Psycap					
Compromiso	→	.684	.282	.966	Medición parcial (Pasión armoniosa)
SatVida					

A pesar de que el modelo alternativo invertido planteaba una hipótesis teóricamente plausible, en la que el compromiso académico actúa como antecedente de la pasión y de los recursos personales, los resultados obtenidos indican que esta estructura no representa adecuadamente los datos observados. El modelo mostró un ajuste estadístico deficiente, lo que evidencia un desajuste considerable. Además, aunque algunas rutas fueron significativas, los efectos de mediación fueron débiles o inconsistentes. En conjunto, estos resultados sugieren que la inversión de las relaciones propuestas no es empíricamente sustentable ni teóricamente sólida en esta población, y refuerzan la pertinencia del modelo original, en el que la pasión media la relación entre los recursos personales y el compromiso académico.

Comparación de modelos

Tabla 28 Comparación de modelos estructurales

Modelo	df	χ^2	p	CFI	RMSEA	Conclusión
Modelo mediador	3	0.014	.907	1.000	.000	Ajuste excelente. Modelo plenamente saturado con todos los parámetros estimados.
Modelo reducido	3	1.070	.784	.999	.000	Ajuste excelente con mayor parsimonia. Representa una versión más eficiente del modelo.
Modelo alternativo invertido	4	71.960	< .001	.842	.398	Ajuste deficiente. No representa adecuadamente los datos observados.

La comparación entre los modelos estructurales evidencia que tanto el modelo mediador como el modelo reducido presentan un ajuste estadístico excelente, con índices de CFI \geq .999 y RMSEA = .000. Sin embargo, aunque el modelo mediador no es saturado (df = 3), incluye rutas que no resultaron significativas ni teóricamente justificadas. Al eliminar dichas rutas, el modelo reducido conserva la coherencia teórica del modelo original, mejora la parsimonia (AIC = 37.070 vs. 42.000) y mantiene un ajuste prácticamente idéntico.

En contraste, el modelo alternativo invertido, que plantea al compromiso académico como antecedente, mostró un ajuste estadístico deficiente (χ^2 = 71.960, p < .001; RMSEA = .398; CFI = .842), y no explicó adecuadamente la varianza en las variables de bienestar y pasión. Estos resultados reafirman la validez empírica del modelo propuesto, en el que la pasión armoniosa opera como mediador motivacional entre los recursos personales y el compromiso académico en la formación doctoral.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Esta investigación surgió del interés por profundizar en los resultados de Levecque et al. (2017), quienes reportaron que los estudiantes de doctorado presentan un riesgo 2.43 veces mayor de desarrollar trastornos psiquiátricos comunes como depresión y ansiedad, en comparación con población altamente educada. Esta alarmante cifra fue lo que motivó el trabajo para comprender qué factores afectan el bienestar y la implicación académica de los doctorandos, con el propósito de contribuir al diseño de entornos formativos más sostenibles, humanos y emocionalmente saludables.

Desde esta inquietud, el estudio se planteó explorar el papel que desempeñan ciertos recursos personales en la configuración del compromiso, integrando además la pasión como un posible mecanismo mediador que canaliza estos recursos hacia una implicación académica activa y sostenida.

Resultados principales:

De manera generalizada, los resultados descriptivos permiten observar un perfil psicológico relativamente favorable entre los estudiantes de doctorado participantes. Las puntuaciones elevadas en pasión armoniosa, dedicación académica, propósito de vida, optimismo y autoeficacia sugieren la presencia de un sistema motivacional adaptativo que puede estar actuando como factor protector frente a las exigencias del posgrado. La tendencia a puntuar más alto en dimensiones como autoaceptación y propósito de vida, así como en formas autodeterminadas de pasión, indica que buena parte de los participantes ha logrado integrar su experiencia doctoral con sentido, compromiso y confianza en sus capacidades.

Aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas en el compromiso académico según los perfiles de pasión, se observaron tendencias: los

estudiantes con pasión armoniosa o combinada mostraron más compromiso, mientras que aquellos con pasión obsesiva reportaron niveles más bajos. Esto apoya el Modelo Dualista de la Pasión, que plantea que no es la intensidad del involucramiento lo que determina su impacto, sino la forma en que la actividad ha sido internalizada como parte de su identidad. La pasión armoniosa, en este sentido, no solo promueve una implicación más sostenida y flexible, sino que también parece asociarse con una experiencia académica emocionalmente más saludable.

Por otro lado, los análisis correlacionales ofrecieron evidencia sólida sobre la coherencia del modelo propuesto. La pasión armoniosa mostró relaciones positivas y significativas con todas las dimensiones del compromiso académico, mientras que la pasión obsesiva tendió a relacionarse de forma débil o incluso negativa. Estos resultados sugieren que el compromiso académico surge de un conjunto de creencias, emociones y sentido personal; la pasión armoniosa actúa como puente entre estos recursos personales y la implicación activa con la actividad investigativa, mientras que la pasión obsesiva no solo deja de cumplir esa función, sino que, en algunos casos, podría estar asociada a una vivencia académica marcada por la presión interna, el conflicto y el desgaste.

No basta con tener altos recursos personales para mantener el compromiso; es necesario que estos se integren en una relación emocionalmente saludable con la tarea, lo cual ocurre cuando la pasión se vive de forma voluntaria, flexible y coherente con el proyecto de vida del estudiante.

Los modelos explicativos estimados a través de ecuaciones estructurales realizadas en este proyecto confirmaron que el capital psicológico, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida predicen significativamente el compromiso académico, siendo el capital psicológico el predictor más fuerte. Al incluir la pasión como mediadora, se observó que solo la pasión armoniosa fortalecía esta relación, especialmente en el caso del capital psicológico. Esto sugiere que, en el contexto del doctorado, contar con recursos psicológicos fuertes potencialmente favorece la implicación activa con el trabajo académico, ya que la implicación académica sostenida no depende exclusivamente de los

recursos individuales, sino también de la calidad del vínculo motivacional que el estudiante establece con su labor.

El modelo reducido, que conservó solo las rutas significativas y teóricamente justificadas, mostró un ajuste excelente con mayor parsimonia, mientras que el modelo alternativo invertido que planteaba al compromiso como antecedente de la pasión y el bienestar fue descartado por su mal ajuste estadístico y su inconsistencia con la experiencia doctoral observada.

Los resultados respaldan el modelo planteado y ofrecen una visión más clara de los factores que sostienen el compromiso académico en el doctorado, en lugar de asumirlo como un estado estable o un recurso con el que cuentan los estudiantes por defecto. La pasión armoniosa se confirma como un componente importante: no basta con estar comprometido con la actividad investigativa, es fundamental que ese compromiso esté vinculado a un propósito personal, a un sentido de identidad como académico, a la confianza en las propias capacidades y recursos, así como a una relación emocionalmente saludable con la tarea académica, y los roles adicionales inherentes del proceso.

Aportaciones clave:

Este estudio aporta al campo de la psicología positiva aplicada a la educación superior desde tres niveles complementarios: teórico, metodológico y práctico. En el plano teórico, se valida empíricamente un modelo explicativo en el que la pasión armoniosa media parcialmente la relación entre diversos recursos personales y el compromiso académico. Este modelo integra de forma novedosa constructos desarrollados por Ryff (2022), Luthans et al. (2007) y Schaufeli (2017), articulados a través del marco motivacional propuesto por el Modelo Dualista de la Pasión (Vallerand, 2015). Esta integración permite comprender el compromiso académico no como una disposición aislada, sino como el resultado de un sistema de recursos internos que, al canalizarse mediante una forma armoniosa de pasión, generan implicación sostenida, sentido de propósito y perseverancia. La validación empírica de este modelo en población de doctorado representa una aportación relevante, ya que se trata de

un grupo poco estudiado en este tipo de diseños, pese a su alta vulnerabilidad psicosocial.

La evidencia obtenida en población doctoral refuerza el papel central de la pasión armoniosa como vínculo afectivo-motivacional que permite transformar los recursos internos en implicación académica sostenida. La literatura previa ha demostrado su asociación con el rendimiento, el bienestar y la persistencia, este estudio aporta evidencia de su papel como mediador psicológico entre los recursos personales y la implicación académica, destacando su importancia en entornos formativos exigentes. En contraposición, se confirma que la pasión obsesiva no solo carece de efectos positivos relevantes, sino que puede asociarse negativamente con el bienestar, lo cual invita a una comprensión más crítica de las formas de involucramiento aparentemente intensas, pero emocionalmente desreguladas.

En el plano metodológico, esta tesis demuestra que es posible estimar modelos estructurales válidos y parsimoniosos mediante el uso de puntuaciones compuestas, estrategia pertinente en contextos con tamaño muestral reducido, como suele ocurrir en estudios con población de posgrado. Asimismo, se adapta con éxito una clasificación de perfiles de pasión basada en la combinación de niveles altos y bajos de pasión armoniosa y obsesiva, lo que permite una aproximación centrada en la persona para comprender la experiencia doctoral. Esta perspectiva resulta especialmente útil para captar la diversidad de trayectorias y estilos de vinculación con la tarea académica.

En cuanto a las aportaciones prácticas, los resultados permiten identificar elementos clave para el diseño de estrategias de acompañamiento académico en programas de doctorado. En primer lugar, se subraya que el bienestar y los recursos personales no son suficientes por sí solos para sostener la implicación, si no se traducen en un vínculo emocional positivo con la actividad académica. La pasión armoniosa, en este sentido, aparece como una vía concreta para transformar fortalezas personales en acción sostenida, autorregulada y con sentido. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de intervenciones que promuevan el propósito, la autonomía y la autoeficacia en

los doctorandos.

La identificación de perfiles diferenciados permite visibilizar que no todos los estudiantes de posgrado viven el doctorado de la misma manera. Aquellos con trayectorias emocionalmente desreguladas o con formas compulsivas de pasión podrían beneficiarse de estrategias preventivas o restaurativas que atiendan no solo la productividad, sino el vínculo emocional con el proyecto académico. En contextos como el latinoamericano, donde los programas de posgrado enfrentan limitaciones estructurales, alta presión institucional y escasos apoyos para el bienestar estudiantil, estas estrategias no solo son deseables, sino necesarias.

Finalmente, esta tesis contribuye a consolidar una visión más compleja y humanizada de la formación doctoral, al colocar el foco en el equilibrio entre rendimiento, sentido y salud mental. Reconocer que la experiencia del doctorado es también un proceso identitario y afectivo permite ampliar las perspectivas desde las cuales diseñamos, evaluamos y acompañamos la formación de investigadores en nuestras instituciones.

Con base en los resultados de esta investigación podemos confirmar que:

- El capital psicológico, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida predicen directamente el compromiso académico en estudiantes de doctorado.
- La pasión armoniosa actúa como mediador parcial entre estos recursos personales y el compromiso, facilitando una implicación académica sostenida.
- La pasión obsesiva no media significativamente la relación entre recursos personales y compromiso, y puede asociarse a efectos negativos sobre el bienestar.
- Los perfiles de pasión (armoniosa, obsesiva, dual y sin pasión) se relacionan con distintos niveles de compromiso, aunque sin diferencias estadísticamente significativas, lo que sugiere trayectorias motivacionales diversas.

- La combinación de pasión armoniosa y altos recursos personales se vincula con mayores niveles de compromiso académico.
- La experiencia doctoral no depende únicamente de las capacidades individuales, sino del vínculo emocional y motivacional que el estudiante establece con su tarea académica.

Limitaciones del estudio

A pesar de que los resultados del modelo de mediación parcial ofrecieron resultados sólidos y consistentes con la literatura previa, es necesario reconocer las limitaciones metodológicas y contextuales que enmarcan este estudio y condicionan el alcance de sus interpretaciones. Una primera limitación importante fue el tamaño muestral reducido, que impidió estimar un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes. Lo que limita la posibilidad de explorar la estructura interna de los constructos y restringe la generalización de los resultados a poblaciones más amplias o diversas.

El diseño transversal de la investigación también representa una limitación, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento temporal. Aunque los modelos de mediación suponen una direccionalidad teórica, la ausencia de un seguimiento longitudinal impide establecer relaciones causales con certeza o comprobar la secuencia temporal entre las variables implicadas. Esta limitación es especialmente relevante al tratar de comprender procesos complejos como la construcción del compromiso o la evolución de la pasión durante la trayectoria doctoral.

Otra decisión metodológica que introduce restricciones es el uso de puntuaciones compuestas, basadas en promedios o totales de escala. Esta estrategia permite estimar modelos con muestras pequeñas, también reduce la sensibilidad analítica para detectar matices o dinámicas internas entre las subdimensiones de cada constructo, lo cual podría haber afectado la magnitud, dirección o interpretación de algunos efectos, particularmente en escalas complejas como el bienestar psicológico.

A nivel conceptual, el modelo propuesto no contempló variables contextuales o

moderadoras que, según la literatura especializada, pueden tener un impacto significativo en el vínculo entre motivación y compromiso. Factores como el clima académico, el estilo de tutoría, el apoyo institucional o incluso las condiciones materiales de trabajo pueden influir en la forma en que los recursos personales se traducen en implicación académica. Su exclusión en esta etapa del estudio limita la capacidad explicativa del modelo y subraya la necesidad de considerar con mayor amplitud el entorno formativo en futuras investigaciones. En conjunto, estas limitaciones no invalidan los resultados de este estudio, pero sí invitan a interpretarlos con cautela y a asumir una actitud crítica frente a las inferencias derivadas del modelo. Asimismo, abren una agenda de investigación futura orientada a ampliar este enfoque mediante estudios longitudinales, análisis con variables latentes, muestras más amplias y representativas del posgrado en México, así como la incorporación de factores contextuales, moderadores y secuenciales que permitan captar la complejidad dinámica de la formación doctoral como proceso psicológico, institucional y relacional.

Implicaciones prácticas

Los resultados de esta investigación ofrecen implicaciones relevantes para el diseño de estrategias institucionales que promuevan trayectorias doctorales más sostenibles, humanas y emocionalmente saludables. En primer lugar, los resultados sugieren que el compromiso académico, entendido como un estado afectivo y motivacional compuesto por vigor, dedicación y absorción (Schaufeli, 2017), no puede ser abordado como un rasgo estable del estudiante, ni como un simple reflejo de exigencias externas. Por el contrario, emerge como el resultado de una interacción compleja entre recursos personales, condiciones del entorno y el tipo de vínculo emocional que el estudiante establece con su actividad académica.

Uno de los aportes centrales del estudio es haber demostrado que la pasión armoniosa actúa como mecanismo mediador entre el bienestar y el compromiso académico. Esta forma de pasión surge de una internalización autónoma, en la que el estudiante elige implicarse con su proyecto académico porque lo

considera valioso, significativo y coherente con su identidad. En este marco, los recursos personales como el capital psicológico (Luthans et al., 2007), el bienestar subjetivo (Diener et al., 1985) y el bienestar psicológico (Ryff, 2022) sólo generan efectos sostenidos si se integran en una forma de motivación autodeterminada. El hallazgo de que el capital psicológico predice el compromiso de manera más contundente cuando es mediado por la pasión armoniosa, refuerza la necesidad de desarrollar no solo capacidades individuales, sino también el tipo de vínculo afectivo que sostiene la implicación a largo plazo.

Desde una perspectiva aplicada, esto implica que las intervenciones en el doctorado deben ir más allá de promover el autocuidado o la productividad. Es necesario generar condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo de una pasión armoniosa. Esto incluye prácticas como tutorías centradas en el sentido, mentorías formativas, espacios de autorreflexión vocacional y marcos curriculares que permitan al estudiante conectar su quehacer académico con su propósito vital. Tal como lo plantean Ryff (2022), Wong (2011), y Seligman (2014) el bienestar no se limita a la ausencia de malestar, sino que involucra el desarrollo pleno del potencial humano, en estrecha relación con la autonomía, el propósito, el sentido y el crecimiento personal.

En este mismo sentido, los resultados se alinean con lo planteado por Chen y Zhao (2024), quienes identifican que la pasión académica, cuando es armoniosa, facilita un estilo de aprendizaje ambidiestro, es decir, la capacidad de explorar nuevas ideas mientras se profundiza en otras. Esta forma de implicación no solo mejora la permanencia, sino que también potencia el desarrollo de pensamiento crítico y la creatividad, competencias esenciales para la formación de investigadores. Asimismo, Rahimi, Paquette y Vallerand (2023) han señalado que el compromiso académico puede generar emociones positivas incluso en contextos de fracaso, siempre que esté sostenido por formas autodeterminadas de pasión.

La identificación de perfiles diferenciados de pasión permite, además, diseñar estrategias focalizadas de acompañamiento. Los estudiantes con perfiles de

pasión armoniosa o dual tienden a mostrar trayectorias más adaptativas, mientras que aquellos con perfiles obsesivos o sin pasión podrían requerir intervenciones más intensivas, orientadas a resignificar su experiencia académica o fortalecer su agencia personal. Como lo plantean Sverdlik et al. (2018), las trayectorias doctorales no son lineales y están profundamente influidas por procesos identitarios, relaciones interpersonales y condiciones institucionales. Por ello, el seguimiento del bienestar motivacional no puede reducirse a encuestas puntuales, sino que debe formar parte de una política institucional amplia, sensible a los distintos momentos y configuraciones emocionales de la formación doctoral. La formación identitaria del investigador en formación es otro punto importante a considerar como parte de las estrategias durante el doctorado.

En contextos como el latinoamericano, estas implicaciones adquieren particular urgencia. La precariedad institucional, la presión por publicar, el aislamiento académico y la escasez de apoyos formales han sido ampliamente documentados (Castillo-Bustos, 2023; Rivas, 2024). En estos entornos, desarrollar una pasión armoniosa puede representar una forma de resistencia, sostenimiento y reconstrucción del sentido. No se trata de romantizar la adversidad, sino de reconocer que, cuando existe una conexión emocional positiva con el trabajo, y un sentido de identidad con respecto a la labor investigativa, el estudiante puede transformar recursos personales en asociaciones positivas. Por el contrario, como lo señala Christiansen (2024), cuando las metas personales y las condiciones académicas entran en tensión, incluso un alto nivel de bienestar psicológico puede convertirse en una fuente de frustración o rigidez, especialmente si la implicación está mediada por una pasión de tipo obsesiva.

Estas perspectivas coinciden con la tercera ola de la psicología positiva (Lomas et al., 2021; van Zyl et al., 2024), que propone un enfoque más contextual, crítico y relacional del bienestar, alejado de las versiones normativas centradas en el individuo aislado. Promover el bienestar en el posgrado no implica intensificar la carga emocional de “ser feliz” en contextos adversos, sino

construir entornos institucionales más congruentes con los valores de autonomía, pertenencia, significado y equidad. Esto implica repensar las políticas de bienestar centrandose en el individuo, entendiendo que el compromiso no puede sostenerse sin sentido, y que la pasión armoniosa no puede florecer en condiciones institucionales que contradicen sistemáticamente los valores personales de los estudiantes.

En conclusión, esta tesis plantea que la promoción de la pasión armoniosa no es un lujo, ni una estrategia de entusiasmo superficial, sino una forma concreta de intervenir en la raíz motivacional del compromiso. Su desarrollo requiere políticas formativas sensibles al contexto, espacios de agencia y condiciones para la autonomía. En un sistema de posgrado caracterizado por exigencias crecientes, restricciones estructurales y escasos apoyos emocionales, sostener trayectorias con sentido no es una tarea individual, sino una responsabilidad institucional compartida.

Líneas futuras de investigación

Los resultados y límites de este estudio abren un conjunto de posibilidades para investigaciones futuras orientadas a profundizar en los mecanismos motivacionales y psicológicos que sostienen la implicación académica en el nivel posgrado. Una primera línea consiste en replicar y ampliar el modelo con muestras más diversas y representativas, tanto en términos disciplinares como institucionales, que permitan evaluar su estabilidad y explorar variaciones asociadas a las características del programa, la modalidad de formación o el grado de avance en el proceso doctoral. Esto permitiría, además, estimar modelos con variables latentes, y no solo observadas, lo que ampliaría la sensibilidad analítica para captar relaciones entre dimensiones específicas.

También se recomienda avanzar hacia el uso de diseños longitudinales, que permitan observar la evolución del compromiso, el bienestar y la pasión a lo largo del proceso doctoral, validando empíricamente la direccionalidad de las relaciones y detectando momentos críticos en los que los recursos personales o las condiciones institucionales adquieren un peso particular. Este enfoque

permitiría comprobar, por ejemplo, si los efectos observados de la pasión armoniosa sobre el compromiso se mantienen estables en el tiempo, o si varían según los ciclos académicos o los eventos significativos en la trayectoria del estudiante, como lo han sugerido investigadores como Sverdlik et al. (2018) y Christiansen (2024).

Otra línea de investigación consiste en desarrollar modelos estructurales que integren variables contextuales, relacionales e institucionales como moderadoras de los efectos entre recursos personales, pasión y compromiso. Tal como lo han señalado Morin et al. (2011), Ryff (2022) y van Zyl et al. (2024), es fundamental considerar el clima académico, el acompañamiento tutorial, la cultura institucional y las condiciones materiales de trabajo como elementos estructurantes del bienestar en el posgrado. Estas variables no solo permiten explicar diferencias individuales, sino que ofrecen herramientas concretas para el diseño de intervenciones contextualmente pertinentes.

Otra línea de investigación interesante sería la identificación de perfiles de pasión. La tipología utilizada en este estudio, basada en la combinación de niveles altos y bajos de pasión armoniosa y obsesiva, podría ser enriquecida mediante el uso de técnicas cualitativas o mixtas que permitan comprender cómo los estudiantes construyen, sostienen o modifican su vínculo emocional con la actividad académica. Además, sería relevante explorar con mayor profundidad el papel de la pasión obsesiva, dado que su efecto fue débil en este estudio, pero podría adquirir mayor peso en contextos altamente controladores o durante etapas críticas del doctorado, como lo sugiere la literatura de Vallerand (2015) y Schellenberg et al. (2023).

Otro aspecto emergente, particularmente relevante al contextualizar los hallazgos de este estudio, es el impacto de la digitalización en la experiencia del posgrado. Aunque no fue un factor explorado en este trabajo, la literatura reciente ha mostrado que los entornos virtuales y la mediación tecnológica afectaron de manera significativa tanto el bienestar como el compromiso de los estudiantes, particularmente en el contexto de la pandemia por COVID-19. El modelo de compromiso digital propuesto por Saks (2021) plantea que variables

como la fatiga tecnológica, la calidad de las interacciones virtuales y la presencia en entornos sincrónicos y asincrónicos inciden en la implicación emocional y cognitiva del estudiante. Esta idea se ve reforzada por el meta-análisis de Knight et al. (2023), que señala que el compromiso en entornos e-learning mejora cuando las herramientas digitales se integran de forma equilibrada y significativa, pero disminuye ante la sobrecarga informativa, la fragmentación pedagógica o la desorganización institucional. Este enfoque sería especialmente relevante en programas que adoptan modalidades híbridas o completamente en línea, así como en contextos donde el acceso a redes académicas, tutorías y colaboración entre pares depende en gran medida del uso de plataformas digitales.

Finalmente, futuras investigaciones podrían evaluar el impacto de intervenciones institucionales orientadas a promover el bienestar y el compromiso académico, tales como programas para fortalecer el capital psicológico o la pasión, espacios de reflexión sobre el sentido de la trayectoria académica, círculos de apoyo con pares o modelos de tutoría formativa centrados en la identidad investigadora del estudiante. Integrar estos elementos permitiría en un futuro avanzar en la construcción de políticas institucionales sensibles a la realidad afectiva, cognitiva y motivacional de quienes transitan por esta etapa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acharya, V., Rajendran, A., & Shenoy, S. (2023). A framework for doctoral education in developing students' mental well-being by integrating the demand and resources of the program: An integrative review. *F1000Research*, 12, 431. <https://doi.org/10.12688/f1000research.131766.2>
- Álvarez Jirón, D. M., & Dicovski Riobóo, L. M. (2022). Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y su aplicación en la educación. *Revista Ciencia y Tecnología El Higo*. 12(1), 28-41. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v12i1.14524>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). *Informe anual de actividades 2022–2023*. <https://www.anui.es/informacion-institucional/informes-anales>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career development international*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (Eds.). (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2014). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49–62. <http://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5>
- Bedarkar, M., & Pandita, D. (2014). A Study on the Drivers of Employee Engagement Impacting Employee Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133(July 2015), 106–115. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.174>
- Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 21(5), 1807–1827. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00144-4>
- Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2021). Profiles of university students' passion for studying: Associations with academic functioning and psychological needs.

Learning and Individual Differences, 86, 101978.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101978>

- Bernabé, M., Merhi, R., Lisbona, A., & Palací, F. J. (2023). Perfeccionismo y engagement académico: el papel mediador de la pasión por los estudios. *Educación XX1*, 26(2), 71–90. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33706>
- Berrio-Calle, Juan E., Valencia-Arias, Alejandro, Velez-Holguín, Rosa M., & Arango-Botero, Diana. (2022). Motivación para realizar estudios de posgrado: un modelo de probabilidad. *Formación universitaria*, 15(5), 27-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500027>
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773–787. doi:10.1108/09578231211264685
- Birkeland, I. K., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, 39(3), 392–408. <http://doi.org/10.1007/s11031-014-9462-x>
- Biswas-Diener, R., & Oishi, S. (2022). Ed Diener (1946–2021). *American Psychologist*, 77(2), 304–305. <https://doi.org/10.1037/amp0000900>
- Boniwell, I. (2012). *Positive Psychology In A Nutshell: The Science Of Happiness*. UK: McGraw-Hill Education
- Bressler, L., Bressler, M., & Bressler, M. (2010). The role and relationship of hope, optimism and goal setting in achieving academic success: A study of students enrolled in online accounting courses. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 37–51.
- Cabañero Martínez, M., Richart Martínez, M., Cabrero García, J., Orts Cortés, M., Reig Ferrer, A., & Tosal Herrero, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16(3).
- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in context: developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 869–83. doi:10.1007/s10964-014-0096-9
- Campos-Gómez, M. A., & Lira-Bernal, M. (2021). Bienestar psicológico y regulación emocional en estudiantes de posgrado durante la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1), 34–53. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcbps/psicologia/2021v24n1/Campos>

- Cao, F., Li, H., Chen, X., You, Y., & Xue, Y. (2024). Who matters and why? The contributions of different sources of social support to doctoral students' academic engagement. *European Journal of Education*, 59(3), Article e12649. <https://doi.org/10.1111/ejed.12649>
- Cao, F., Zhang, L., Li, M., & Xie, Z. (2024). Subjective well-being among PhD students in mainland China: the roles of psychological capital and academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 15:1354451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354451>
- Carpentier, J., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and Flow: Why Do People with a More Harmonious Passion Experience Higher Well-Being? *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 501–518. <http://doi.org/10.1007/s10902-011-9276-4>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. doi:10.1016/j.tics.2014.02.003
- Castillo-Bustos, M. R., Rojas-Mesa, J. E. y Yépez-Moreno, A. G. (2023). Perspectivas y retos de la formación doctoral en América Latina. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(14). 139-155. <https://doi.org/10.53877/rc.7.14.2023010112>
- Cervantes-Holguín, E., Gutiérrez-Sandoval, P., & Ronquillo-Chávez, C. (2022). Ser estudiante de posgrado en contextos de incertidumbre. La experiencia de los investigadores educativos en formación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1363>
- Chamarro, A., Penelo, E., Fornieles, A., Oberst, U., & Vallerand, R. J. i Fernández-Castro, J.(2015). Psychometric properties of the Spanish version of the Passion Scale. *Psicothema*, 27(4), 402-9
- Chen, J., & Zhao, Z. (2024). A study on the influence of academic passion on PhD students' research engagement—The role of ambidextrous learning and academic climate. *PLOS ONE*, 19(6), e0303275. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303275>
- Chichekian, T., & Vallerand, R. (2022). Passion for Science and the Pursuit of Scientific Studies: The Mediating Role of Rigid and Flexible Persistence and Activity Involvement. *Learning and Individual Differences*. 93:102104. <https://doi.org/10.31219/osf.io/ejztc>
- Chico Librán, E., & Ferrando Piera, P. J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3).
- Choi, J., Permpongaree, S., Kim, N., Choi, Y., & Sohn, Y. W. (2020). The double-

edged sword of a calling: The mediating role of harmonious and obsessive passions in the relationship between a calling, workaholism, and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6724. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186724>

Choi, Y. H., Bouwma-Gearhart, J., & Ermis, G. (2021). Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 89-125. <https://doi.org/10.28945/4687>

Christiansen, M. L. (2024). Impostorismo académico: El bucle paradójico del miedo al fracaso y al éxito. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 1(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13624072>

Clark, M. A., Michel, J. S., Stevens, G. W., Howell, J. W., & Scruggs, R. S. (2014). Workaholism, work engagement and work-home outcomes: Exploring the mediating role of positive and negative emotions. *Stress and Health*, 30(4), 287–300. <http://doi.org/10.1002/smi.2511>

Collet, K. (2023). Phd Support Groups: From Sceptic to True Believer: *The Open Review Journal* (online). 8 p.p.188-195. <http://doi.org/10.47967/TOR2022COL/VOL8.14>

Compton, W. C., & Hoffman, E. (2012). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. USA: Nelson Education.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2019). *Primeros cambios, grandes mejoras*. <https://conacyt.mx/conacyt-avanza/>

de Oliveira, S. M., Name Risk, M. R., & Leal Melo-Silva, L. (2010). Identity and psychological well-being in Brazilian graduate students. *Paideia*, 20(47), 453–460. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300013>

de Oliveira, V. H., Name Risk, E., & Leal Melo-Silva, L. (2010). Agentes de la Socialización : Influencia de la Familia y la Escuela en la Elección de la Carrera. *Alternativas En Psicología*, 7(19), 13–18.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Gevers, J. M. (2015). Job crafting and extra-role behavior: The role of work engagement and flourishing. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 87-96

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3).

Díaz-Bazo, Carmen. (2021). La pedagogía doctoral: Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Revista mexicana de*

investigación educativa, 26(91), 1061-1086.

- Diener, E. (2022). Marty, me, and early positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 17, 149 - 150. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2016902>
- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Culture and well-being* (pp. 71-91). Springer Netherlands.
- Donahue, E. G., Rip, B., & Vallerand, R. J. (2009). When winning is everything: On passion, identity, and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 526–534. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.02.002>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469-479
- El País. (2025, marzo 5). *Estudiantes de posgrado del Cinvestav sin becas en México: “Seguimos con gastos que no podemos solventar”*. <https://elpais.com/mexico/2025-03-05/estudiantes-de-posgrado-del-cinvestav-sin-becas-en-mexico-seguimos-con-gastos-que-no-podemos-solventar.html>
- Espinosa Aguilar, A. (2022). *Estigma y salud mental: Retos para una atención de calidad* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000850088/3/0850088.pdf>
- Estupiñá, F. J., Santalla, A., Prieto-Vila, M., Sanz, A., & Larroy, C. (2024). Mental health in doctoral students: Individual, academic, and organizational predictors. *Psicothema*, 36(2), 123-132. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Fang, S., Prayag, G., Ozanne, L., & De Vries, H. (2020). Psychological capital, coping mechanisms and organizational resilience: Insights from the 2016 Kaikoura earthquake, New Zealand. *Tourism Management Perspectives*, 34, 100637. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2020.100637>
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2011). Can Hope be Changed in 90 Minutes? Testing the Efficacy of a Single-Session Goal-Pursuit Intervention for College Students. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 745–759. doi:10.1007/s10902-011-9292-4
- Ferrando, P. J., Chico, E., & Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3).
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. Sage

Publications.

- Flaherty, C. (2018, March 6). *Mental Health Crisis for Grad Students*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/news/2018/03/06/new-study-says-graduate-students-mental-health-crisis>
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107–120. doi:10.1016/j.prps.2012.02.002
- Franz, N., Childers, J., & Sanderlin, N. (2008). Assessing the Culture of Engagement on a University Campus. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 5(2), 31–43.
- Frick, B. L., & Brodin, E. M. (2019). A return to Wonderland: Exploring the links between academic identity development and creativity during doctoral education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 209–219. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1617183>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), 103-110.
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Pressman, S. D. (2013). Optimism is universal: exploring the presence and benefits of optimism in a representative sample of the world. *Journal of Personality*, 81(5), 429–40. doi:10.1111/jopy.12026
- Ganesh, P., Krishna, N., & Srivastava, K. (2023). Impact of personal resources on well-being of doctoral students in Indian higher academic institutions. *Educational and Developmental Psychologist*, 41(1), 58–73. <https://doi.org/10.1080/20590776.2023.2277457>
- García, C. H., Téllez, A., Martínez, J., & García, E. (2013). Construct and Convergent Validity of the OIS-García (Optimist Interactive Style). *Psychology Research*, 3(9), 518–528.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Forest, J., Ndinga, E., & Brunault, P. (2022). On the role of harmonious and obsessive passion in work and family outcomes: A test of the quadripartite approach. *Current Psychology*, 42, 18648–18661. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03442-y>
- Gómez-Borges, A., Peñalver, J., Martínez, I. M., & Salanova, M. (2023). Engagement académico en estudiantes universitarios. El rol mediador del Capital Psicológico como recurso personal. *Educación XX1*, 26(2), 51–70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35847>
- González-Hernández, M., Romero, R., Campos, D., Burychka, D., Diego-Pedro, R., & Baños, R. M. (2022). Mental Health during COVID-19 Pandemic: The Role of

Optimism and Emotional Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1413.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19031413>

Goyal, R., Sharma, H., & Sharma, A. (2024). Can HERO help in employee engagement? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Indian Business Research*. <https://doi.org/10.1108/jibr-04-2021-0143>

Greener, S. (2021). Non-supervisory support for doctoral students in business and management: A critical friend. *The International Journal of Management Education*. 19(2), 100463.

Guerra Jáuregui, M. (2024, octubre 30). *La materia oculta de posgrado: la crisis de salud mental*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/la-materia-oculta-de-posgrado-la-crisis-de-salud-mental>

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2015). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681–1701. <http://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>

Hellman, C. M., Pittman, M. K., & Munoz, R. T. (2013). The first twenty years of the will and the ways: An examination of score reliability distribution on Snyder's Dispositional Hope Scale. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 723-729.

Henson, C., Truchot, D., & Canevello, A. (2021). What Promotes Post Traumatic Growth? A Systematic Review. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 5,4. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2020.100195>.

Hirschi, A. (2011). Effects of Orientations to Happiness on Vocational Identity Achievement. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 367–378. <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00075.x>

Hirschi, A., & Herrmann, A. (2012). Vocational Identity Achievement as a Mediator of Presence of Calling and Life Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 309–321. <http://doi.org/10.1177/1069072711436158>

Ho, V. T., Wong, S. S., & Lee, C. H. (2011). A Tale of Passion: Linking Job Passion and Cognitive Engagement to Employee Work Performance. *Journal of Management Studies*, 48(1), 26–47. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00878.x>

Izadpanah, S. (2023). The mediating role of academic passion in determining the relationship between academic self-regulation and goal orientation with

- academic burnout among English foreign language (EFL) learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 933334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933334>
- Jiang, W., Li, F., Jiang, H., Yu, L., Liu, W., Li, Q., & Zuo, L. (2014). Core self-evaluations mediate the associations of dispositional optimism and life satisfaction. *Plos One*, 9(6). doi:10.1371/journal.pone.0097752
- Jiménez-Villamizar, M. P., Martínez-Blanquet, L. J., Sanz, A., & Muro-Rodríguez, A. (2025). Salud mental y bienestar en doctorandos mexicanos y españoles: un estudio transcultural. *Duazary*, 22, e6404. <https://doi.org/10.21676/2389783X.6404>
- Johnson, P., Schamuhn, T. D., Nelson, D. B., & Buboltz, W. C. (2014). Differentiation Levels of College Students: Effects on Vocational Identity and Career Decision Making. *The Career Development Quarterly*, 62(1), 70–80. <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00071.x>
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023-2036.
- Junca-Silva, A., Caetano, A., & Lopes, R. R. (2016). Daily Uplifts, Well-Being and Performance in Organizational Settings: The Differential Mediating Roles of Affect and Work Engagement. *Journal of Happiness Studies*, 1–16. <http://doi.org/10.1007/s10902-016-9740-2>
- Kasprzak, E., & Mudło-Głagolska, K. (2022). Teachers' well-being forced to work from home due to COVID-19 pandemic: Work passion as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15095. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215095>
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002) Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007
- Kimhi, S., Eshel, Y., & Shahar, E. (2013). Optimism as a predictor of the effects of laboratory-induced stress on fears and hope. *International Journal of Psychology*, 48(4), 641–648. <http://doi.org/10.1080/00207594.2012.676181>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York: Guilford Press.
- Koydemir, S., Sökmez, A., & Schütz, A. (2020). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Randomized Controlled Positive Psychological Interventions on Subjective and Psychological Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*, 1-41. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09788-z>

- Krifa, I., van Zyl, L. E., Braham, A., Ben Nasr, S., & Shankland, R. (2022). Mental Health during COVID-19 Pandemic: The Role of Optimism and Emotional Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1413. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031413>
- Lalande, D., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Verner-Filion, J., Laurent, F., Forest, J., & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality*, 85(2), 163–178. <https://doi.org/10.1111/jopy.12229>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Liang, W., Liu, S., & Zhao, C. (2021). Impact of student-supervisor relationship on postgraduate students' subjective well-being: a study based on longitudinal data in China. *Higher Education*, 82, 273 - 305. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00644-w>
- Lisbona, A., Palací, J., & Bernabé, M. (2016). ¿Podemos apasionarnos por el trabajo?: una revisión de la pasión para el trabajo. *Papeles Del Psicólogo*, 37(3), 165–169.
- Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Boiman-Meshita, M. (2016). When Theory and Research Collide: Examining Correlates of Signature Strengths Use at Work. *Journal of Happiness Studies*, 1–22. <http://doi.org/10.1007/s10902-016-9739-8>
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L., & Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: Broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660–674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- Mañas Rodríguez, M. Á., Salvador, C., Boada, J., González, E., & Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., & Salah Abduljabbar, A. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796.
- Martínez-Correa, A., Reyes del Paso, G. A., García-León, A., & González-Jareño, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1).
- Martínez-Martínez, K. I., Hermosillo De La Torre, A. E., González-González, R., & Switalski, C. (2020). Estudio exploratorio de preferencias y barreras de

estudiantes universitarios en el uso de servicios de atención para la salud mental. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(1), 1–14. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.654>

- Matus, P. W. V. (2014, October). *Una Aproximación Bio-Psico-Socio-Cultural al Estudio del Bienestar Subjetivo en México: Un Modelo Explicativo-Predictivo*. In VIII Congreso de Posgrado en Psicología| UNAM (2014).
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of occupational and organizational psychology*, 77(1), 11-37.
- Mazzetti, G., Guglielmi, D., Fiorilli, C., Mariani, M. G., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the job demands-resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. <https://doi.org/10.1177/00332941231163804>
- Medina, J. E. V. (2015). Bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos (Psychological well-being in a sample of Mexican college students). *Psicumex*, 5(2), 4-19.
- Medlin, B., & Green Jr, K. W. (2010). Enhancing performance through goal setting, engagement, and optimism. *Industrial Management & Data Systems*, 109(7), 943–956. <http://doi.org/10.1108/02635570910982292>
- Medlin, B., Faulk, L., & Smith, F. (2011). The relationship between optimism and engagement: the impact on student performance. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1–10.
- Meyers, M. C., & van Woerkom, M. (2016). Effects of a Strengths Intervention on General and Work-Related Well-Being: The Mediating Role of Positive Affect. *Journal of Happiness Studies*, 1–19. <http://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Molero Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez Linares, J. J., & Oropesa Ruiz, N. F. (2023). Engagement académico en estudiantes universitarios. El rol mediador del Capital Psicológico como recurso personal. *Educación XX1*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35847>
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M., & Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1).
- Niles, S. G. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173–175. doi:10.1002/j.2161-1920.2011.tb01107.x
- Nouri, M. (2024). Establishing researcher identity as an emerging scholar. *Journal of*

English for Research Publication Purposes.
<https://doi.org/10.1075/jerpp.00018.nou>

- Orgambídez-Ramosa, A., Pérez-Morenoc, P. J., & Borrego-Alés, Y. (2016). Estrés de rol y satisfacción laboral: examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(1), 1–10.
<http://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.11.004>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2014). On Being Grateful and Kind: Results of Two Randomized Controlled Trials on Study-Related Emotions and Academic Engagement. *The Journal of Psychology*, 148(1), 37–60.
<http://doi.org/10.1080/00223980.2012.742854>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & van Wijhe, C. I. (2012). Good morning, good day: A diary study on positive emotions, hope, and work engagement. *Human Relations*, 65(9), 1129–1154.
<http://doi.org/10.1177/0018726711429382>
- Pan, W., Zhou, W., Wu, J., Huang, Z., Ding, L., Lu, X., & Li, X. (2024). A network analysis of daily stressors, subjective well-being, psychological distress and psychological capital during the COVID-19 pandemic. *Journal of affective disorders*. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.109>
- Park-taylor, J., & Vargas, A. (2012). Using the Constructs Multifinality, Work Hope, and Possible Selves With Urban Minority Youth. *The Career Development Quarterly*, 60(3), 243–253. doi:10.1002/j.2161-0045.2012.00020.x
- Pedraza, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Perera, H. N., & Mcllveen, P. (2014). The role of optimism and engagement coping in

college adaptation: A career construction model. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 395–404. doi:10.1016/j.jvb.2014.03.002

Pérez-Borrero, J., Molina, A., & Rivera-Morales, M. (2023). Bienestar psicológico y compromiso en programas de doctorado: Perspectivas desde la psicología positiva. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 9(1), 22–37.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., & Lavigne, G. L. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(1), 3-22

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853–71. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>

Preston, A., Rew, L., & Young, C. (2021). A Systematic Scoping Review of Psychological Capital Related to Mental Health in Youth. *The Journal of School Nursing*, 39, 72 - 86. <https://doi.org/10.1177/10598405211060415>

Rahimi, S., Paquette, V., & Vallerand, R. J. (2023). The role of students' passion and affect in resilience following failure. *Learning and Individual Differences*, 104, 102360. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102360>

Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231–60. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00544.x>

Renzulli, J. S., Koehler, J., & Fogarty, E. (2006). Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29(1), 14-24.

Reynaga-Peña, M. A. (2021). La pedagogía doctoral como ecosistema formativo: Reflexiones desde la formación en investigación educativa. *Perfiles Educativos*, 43(172), 106–123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59452>

Rivas, C. (2024). Supporting the professional and career development of doctoral students. *Encyclopedia*, 4(1), 337–351. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010024>

Rodríguez Guzmán, L., Hernández Romero, J. S., & Oramas Viera, A. (2023). El compromiso académico en una muestra pre-profesional mexicana de docentes frente a aula. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 24(1).

Rodríguez-Muñoz, A., Sanz-Vergel, A. I., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2014). Engaged at work and happy at home: A spillover–Crossover model. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 271-283

Rogoza, R., Zajenkowski, M., Strus, W., & Cieciuch, J. (2024). Why passion matters:

The dualistic model of passion, academic research engagement, and mental health among university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1297715. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1297715>

Romero-García, L. (2024). Compromiso académico en estudiantes de posgrado en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 44, 1–15. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1895>

Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655-684

Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*. 31(1), 34-45.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2019). Teaching quality: Relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1527583>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Ryff, C. D. (2022). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, 69, 291–306. <https://doi.org/10.1007/s12232-022-00395-4>

Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30(1), 71-81

Sánchez-Cardona, I., Rodríguez-Montalbán, R., Toro-Alfonso, J., & 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.

Saragih, J., & Andriani, F. (2024). Doctoral Student's Psychological Well-Being: A Scoping Review. *Evolutionary studies in imaginative culture*. 1518-1529. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1477>

Satinsky, E. N., Kimura, T., Kiang, M. V., Abebe, R., Cunningham, S., Lee, H., Lin, X., Liu, C. H., Rudan, I., Sen, S., Tomlinson, M., Yaver, M., & Tsai, A. C. (2021). Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. students. *Scientific Reports*, 11, 14370.

<https://doi.org/10.1038/s41598-021-93687-7>

- Schad, A., Layton, R. L., Ragland, D., & Weber, M. (2022). Mental health in medical and biomedical doctoral students during the 2020 COVID-19 pandemic and racial protests. *eLife*, 11:e69960. <https://doi.org/10.7554/eLife.69960>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). *Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept*. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 10–24.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173–203. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46. <http://doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063–1078. doi:10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Seligman, M. E. P. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- SenthilKumar, G. (2023). Addressing the decline in graduate students' mental well-being. *American Journal of Physiology-Heart and Circulatory Physiology*, 325(6), H882–H887. <https://doi.org/10.1152/ajpheart.00466.2023>
- Sergienko, E., & Pavlova, N. (2025). Subjective Age and Psychological Well-Being. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 13(4), 29-40. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>
- Sewaybricker, L., & Massola, G. (2022). What is subjective well-being? A critical analysis of the article subjective well-being, by ed diener. *Psicologia & Sociedade*. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34258310-en>
- Sharma, S. K., & Kaur, S. (2014). An Introspection of Employee Engagement: A Quantitative Content Analysis Approach. *IUP Journal Of Organizational Behavior*, 13(2), 38–57.

- Shin, Y., & Kelly, K. R. (2013). Cross-Cultural Comparison of the Effects of Optimism Intrinsic Motivation , and Family Relations on Vocational Identity. *The Career Development Quarterly*, 61(June), 141–161. doi:10.1002/J.2161-0045.2013.00043.x
- Silva, A. L., Caetano, A. P., Marques, M. M., & Lopes, C. S. (2021). The role of passion in self-regulation and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 676430. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676430>
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory?: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. doi:10.1207/S15327965PLI1304_01
- Stenseng, F., Forest, J., & Curran, T. (2014). Positive Emotions in Recreational Sport Activities: The Role of Passion and Belongingness. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1117–1129. <http://doi.org/10.1007/s10902-014-9547-y>
- St-Louis, A., Rapaport, M., Poirier, L., Vallerand, R., & Dandeneau, S. (2020). On Emotion Regulation Strategies and Well-Being: The Role of Passion. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1791 - 1818. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00296-8>
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., & Ciftçi, A. (2008). Psychological well-being: its relation to work personality, vocational identity, and career thoughts. *The Journal of Psychology*, 142(1), 21–35. <http://doi.org/10.3200/JRLP.142.1.21-36>
- Strauser, D. R., Lustig, D. C., Keim, J., & Ketz, K. (2008). The relationship between working alliance and therapeutic outcomes for students in career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 50–59. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2008.tb00043.x>
- Sverdlik, A., Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2022). Examining the role of passion in university students' academic emotions, self-regulated learning and well-being. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 426–448. <https://doi.org/10.1177/14779714221113366>
- Tomás, J., Martínez-Gregorio, S., & Oliver, A. (2022). Bayesian Confirmatory Factor Analysis of the Psychological Capital PCQ-12 Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000738>
- Tong, E. M. W., Fredrickson, B. L., Chang, W., & Lim, Z. X. (2010). Re-examining hope: The roles of agency thinking and pathways thinking. *Cognition & Emotion*, 24(7), 1207–1215. doi:10.1080/02699930903138865
- Trepanier, S. G., Fernet, C., Austin, S., Forest, J., & Vallerand, R. J. (2014). Linking job demands and resources to burnout and work engagement: Does passion underlie these differential relationships? *Motivation and Emotion*, 38(3), 353–

366. <http://doi.org/10.1007/s11031-013-9384-z>

- Triyuliasari, A., Irfani, A., & Zuliani, S. (2024). What Keeps Older Adults Happy?: A Systematic Review of Subjective Well Being. *European Journal of Psychology and Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/ejper.7.4.225>
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in experimental social psychology*, 42, 97-193.
- Vallerand, R. J. (2012). From motivation to passion: In search of the motivational processes involved in a meaningful life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 53(1), 42.
- Vallerand, R. J. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory, Research, and Implications for the Field of Education. *Building Autonomous Learners* (pp. 31–58). Springer Singapore. <http://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M, & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Dumais, A., Demers, M. A., & Rousseau, F. (2008). Passion and performance attainment in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(3), 373–392. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.05.003>
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1568–80. doi:10.1007/s10964-011-9637-7
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2023). The critiques and criticisms of positive psychology: a systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206–235. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Verner-Filion, J., Lafrenière, M. A. K., & Vallerand, R. J. (2012). On the accuracy of affective forecasting: The moderating role of passion. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 849–854. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.014>

- Wang, Q., Zhang, Y., Zhang, Y., & Chen, T. (2023). The Impact of Mindful Learning on Subjective and Psychological Well-Being in Postgraduate Students. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13121009>
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913–934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Woolston, C. (2019). PhDs: The tortuous truth. *Nature*, 575(7782), 403–406. <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03459-7>
- Yacoby, Y., Girash, J., & Parkes, D. C. (2023). *Empowering first-year computer science Ph.D. students to create a culture that values community and mental health*. En Proceedings of the 54th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (pp. 694–700). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3545945.3569751>
- Yin, Z., Xuan, B., & Zheng, X. (2023). Academic passion and subjective well-being among female research reserve talents: The roles of psychological resilience and academic climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4337. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054337>
- Youssef-Morgan, C. M. (2024). Psychological capital and mental health: Twenty-five years of progress. *Organizational Dynamics*, 53(4), 101081. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2024.101081>
- Zenger, M., Finck, C., Zanon, C., Leal, W. J., Singer, S., & Hinz, A. M. (2013). Evaluation of the Latin American version of the Life Orientation Test-Revised. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 243-252.
- Zhang, H., Liu, L., Li, X., & Sun, Y. (2024). How doctoral students understand academic identity in China: A qualitative study based on the grounded theory. *Education Sciences*, 14(6), 575. <https://doi.org/10.3390/educsci14060575>
- Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). “Want to learn” and “can learn”: Influence of academic passion on college students' academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 12:697822. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.697822>

- Zhou, J. (2021). How does dualistic passion fuel academic thriving? A joint moderated–mediating model. *Frontiers in Psychology*, 12, 666830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666830>
- Zhou, M., Cheung, R. Y. M., Chan, W. C. H., & Vallerand, R. J. (2021). The role of harmonious and obsessive passion in academic thriving: A dual process model. *Frontiers in Psychology*, 12, 666830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666830>